

UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I - Université de Provence
U.F.R. Civilisation et humanités

N° attribution par la bibliothèque

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE AIX-MARSEILLE I

Formation doctorale : ANTHROPOLOGIE, option ETHNOLOGIE

présentée et soutenue publiquement par Julie LIORÉ

le 9 novembre 2002

LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS
ORIGINAIRES D'AFRIQUE OCCIDENTALE
A MARSEILLE

Des identités en construction

Directeur de thèse : M. Christian BROMBERGER

JURY:

M. Christian BROMBERGER,

Professeur d'Ethnologie, Université de Provence

M. Pierre ERNY,

Professeur d'Ethnologie, Université de Sciences Humaines de Strasbourg

M. David LEPOUTRE,

Maître de conférences en Sociologie, Université d'Amiens

M. Georges RAVIS-GIORDANI,

Professeur émérite d'Ethnologie, Université de Provence

M. Michel RAUTENBERG

Professeur d'ethnologie, Université de Lille I

JE REMERCIE

Mon professeur de philosophie, M. Chastaing, de m'avoir donné comme exercice l'étude du chapitre « Race et culture », extrait de l'ouvrage de Claude Lévi-Strauss (Race et histoire 1952). J'ai su alors quelle allait être ma vocation...

M. Christian Bromberger, d'avoir accepté de diriger ma thèse et orienté ma recherche, à travers ses conseils et ses remarques, fructueuses et constructives, et de son soutien.

L'ensemble de mes interlocuteurs sans lesquels ma recherche aurait été vaine.

Delphine, Marlène B., Sandrine, Frédérique, Agnès et Mme Brun d'avoir corrigé l'écriture de cet ouvrage.

Tous ceux qui ont cru, avec moi, à l'aboutissement de cette thèse et m'y ont encouragée jusqu'à son terme, et sans lesquels ces années auraient été une épreuve plus difficile encore à surmonter.

« IL EST DEvenu DIFFICILE D'ÊTRE PARENT »

Dans une chronique¹, Dominique Schnapper montre combien « il est devenu difficile d'être parent ». L'éducation qui, depuis le 18^{ème} siècle et avec Emile de Rousseau, « est devenue un problème philosophique et politique central de nos sociétés », se complexifie. En effet, « aujourd'hui, tout se passe comme si l'on ne savait plus comment éduquer les enfants. Parents et enseignants semblent impuissants. [...] La transmission des normes et des valeurs communes d'une génération à l'autre semble devenue problématique. » Aussi « la défenseuse des enfants, Claire Brisset², pense à créer un établissement de formation à la parentalité. » L'origine du dysfonctionnement n'est-elle pas, en partie, l'effritement du respect ? Les parents, semble-t-il, de plus en plus dépassés voire défailants, ne parviendraient-ils plus à inculquer cette valeur fondamentale à leurs enfants ? L'école se voit dans l'obligation de prendre le relais : la campagne actuelle intitulée « Le respect, ça change l'école » s'évertue, par de multiples supports³, à faire passer le message (par des personnalités comme Brahim Asloum⁴, Mouss Diouf⁵ ou encore Lââm⁶ et Frédéric Diefenthal⁷, susceptibles d'être entendus par la population visée).

Le respect, systématiquement mis sur un piédestal, constitue la pierre angulaire de l'éducation africaine, la base de toute relation horizontale comme verticale, c'est-à-dire avec ses semblables comme à l'égard des aînés. Le respect, sans lequel la société serait vouée au désordre, cimente l'ordre social et coordonne la sociabilité. Aussi constitue-t-il le b.a.-ba de l'éducation d'un enfant et ce, depuis son plus jeune âge. Ma recherche n'aura pas pour objet de prôner le respect, mais de montrer comment, à travers la structure familiale, les rôles respectifs, le système des classes

¹ Intitulée « Les enfants démocratiques », France Culture, 26 novembre 2001

² Ancienne directrice de l'information à l'UNICEF, C. Brisset (autorité indépendante) a été nommée, en mai 2000, au poste de défenseur des enfants par le Conseil des ministres, et en octobre 2001, à la présidence de l'ENOC (réseau européen des médiateurs pour enfants).

³ Des affiches et des cassettes vidéo ont été largement distribuées dans les établissements scolaires, et des spots publicitaires régulièrement diffusés sur les chaînes de télévision et les stations radiophoniques.

⁴ Boxeur professionnel

⁵ Acteur (téléfilms)

⁶ Chanteuse

⁷ Acteur (Taxi)

d'âge, l'autorité parentale, les parents africains éduquent leurs enfants, en situation d'immigration. A terme, il s'agira de déterminer le processus de construction identitaire de ces enfants. Des scènes familiales significatives introduiront le propos.

Un repas chez Mamadou S.⁸ et N'Deye

Cette famille habite un logement HLM (cf. plan n°1, p. 11) de type T4 à Frais-vallon⁹, un quartier du 13^{ème} arrondissement de Marseille. Le chef de famille, Mamadou, est mauritanien (originaire d'un village situé au bord du fleuve Sénégal), d'ethnie peul-e¹⁰ et musulman. Arrivé seul en France en 1977 et employé comme cuisinier chez un particulier, Mamadou est au chômage depuis 1996, à la suite du déménagement de son employeur en dehors de Marseille. En 1991, son épouse, N'Deye, et leurs deux fils quittent la Mauritanie et s'installent dans l'appartement actuel, attribué par les services de logement HLM de la ville de Marseille. N'Deye, née dans un village mauritanien, est peul-e. Mamadou et N'Deye sont les enfants de deux sœurs, nées de mêmes parents. Aujourd'hui, le couple a six enfants âgés de 2 à 18 ans : une fille et cinq fils.

Ce matin¹¹, Djinda (6 ans) porte un tee-shirt usé imprimé « Spice-Girls » et un caleçon long. Les garçons sont habillés uniformément d'un tee-shirt et d'un short ou pantalon de jogging. En revanche, les parents sont vêtus d'un boubou¹², complété de manière assortie d'un pantalon large pour le père et d'un pagne¹³ pour la mère, dont la tête est coiffée d'un petit pagne (assorti). Les vêtements d'intérieur sont réservés à cet effet : usés, décolorés ou portés depuis quelques jours, ils ne peuvent être mis pour sortir. Tous, y compris les parents, sont pieds nus dans la pièce commune, pratiquement recouverte d'une natte en fibres végétales. Toutes les activités familiales ont lieu dans cet espace : regarder la télévision ou écouter des « *chansons arabes*¹⁴ », jouer et préparer les ingrédients du prochain repas (épluchage des légumes, découpe de la viande).

⁸ cf. tableaux synoptiques (pages 40 à 49)

⁹ cf. plan de Marseille page 23

¹⁰ Le mode de transcription du nom des groupes ethniques sera phonétique et francisé (en les accordant en genre et en nombre).

¹¹ Terrain effectué pendant les vacances scolaires d'été, de la fin du mois de juin à la fin du mois d'août 1999.

¹² cf. illustration pages 288 à 294

¹³ cf. illustration page 295

¹⁴ Ainsi décrites par Samba (le fils cadet) qui ajoute : « *C'est mon père qui l'a mis.* » Il s'agit de cantiques.

Le père, assis par terre sur la natte, découpe une importante pièce de viande de mouton tout juste décongelée sur une planche à découper en bois, à l'aide d'une hachette, sous le regard observateur de Samba. Il s'agit de viande *halal*, « légale », c'est-à-dire, la viande d'un animal abattu selon les règles prescrites de l'abattage rituel musulman. A cette heure de la journée, les odeurs de cuisine commencent à se diffuser à travers les différentes pièces de l'appartement. N'Deye prépare, à part, une bouillie de mil pour le dernier-né. Elle explique difficilement en français que le mil coûte assez cher en France (40 f/kg) comparé à son prix en Mauritanie (non indiqué, mais manifestement moindre). Je lui parle des farines prêtes à l'emploi pour bébé vendues dans le commerce. N'Deye « préfère » le mil.

Le repas finit de mijoter à feu doux. Djinda met la table. Il s'agit d'une petite nappe ronde posée sur le sol, au centre de la pièce, sur laquelle sera déposé le « *bol*¹⁵ », le grand plat dans lequel seront répartis grossièrement le riz, les légumes et enfin les morceaux de viande. La mère demande à ses enfants de venir prendre leur repas, les conversations s'effectuent dans la langue vernaculaire, en langue peul-e. Parents et enfants s'assoient autour du cercle de tissu. Seule la mère place ses deux jambes sur le même côté, le père et les enfants sont assis en tailleur. Au préalable, chacun se lave les mains, en particulier la droite, qui sert exclusivement à manger, dans un récipient rempli d'eau accompagné d'un flacon de savon liquide pour la vaisselle, qui fait le tour des membres de la famille. Ils ne s'essuient pas les mains. Le père découpe puis sépare les morceaux de viande et de légumes, les partage, les répartit et les présente dans le « *bol* » devant chacun. Il effectue l'ensemble de ces gestes avec sa main droite. Ensuite, chacun façonne avec plus ou moins de maîtrise des boulettes composées de morceaux de viande, de légumes et de riz. Elles sont roulées en une fois, dans la main droite, des doigts jusque dans la paume de la main, et portées à la bouche du bout des doigts. Cette technique de consommation nécessite de l'expérience. La quantité de miettes de nourriture par terre, devant chacun, atteste le degré de maîtrise. Tous ont des gestes lents. La mère remarque que ses enfants mangent le « *riz*¹⁶ » lentement, tandis qu'ils engloutissent les frites et autres plats de type européen. Le plat unique terminé, les parents puis les enfants se rincent la main droite dans le récipient, le même qui leur a servi à se laver les mains

¹⁵ cf. photographie page 9

¹⁶ Tous les plats à base de riz sont appelés simplement « *riz* », ou « *tieb* » en wolof, il s'agit systématiquement de riz et de poisson ou de viande, quelquefois agrémentés de légumes.

avant de manger, puis s'essuient la bouche, d'un geste circulaire de la main droite. Les repas sont pris dans le calme. Les enfants sont invités implicitement, notamment par le regard de la mère, à se tenir tranquilles et à manger. Ces derniers ne parlent pratiquement pas entre eux ni avec leurs parents pendant le repas. La télévision est allumée systématiquement sur la première chaîne pendant le repas du midi. A cette heure est diffusée l'émission « Le juste prix » puis le journal télévisé de 13 heures. Les parents commentent ponctuellement en langue peul-e ou en français¹⁷ le gain des gagnants et les actualités.

Le « *bol* », le récipient d'eau et le flacon de savon liquide ayant été ramenés à la cuisine (tâche effectuée par les fils aînés), Djinda balaie la nappe ronde posée sur le sol à l'aide d'une pelle et d'une balayette, la plie et la range dans un placard. Elle est encore trop jeune pour effectuer certaines tâches domestiques, « *elle aide seulement* » (N'Deye) et, ainsi, apprend. Ce sont ses frères aînés qui participent aux travaux ménagers, le temps que Djinda apprenne. Toutefois, N'Deye préfère nettoyer et laver elle-même, parce que « *c'est mieux fait* » explique-t-elle, « *mais je suis souvent fatiguée alors ils font, même Djinda.* »

Le temps du repas passé, vient celui du thé. Le père demande à l'un de ses fils de lui apporter le plateau sur lequel sont disposés un petit réchaud à gaz de camping, une théière et des morceaux de sucre dans un *tupperware*. Il prépare le thé suivant un rituel précis de versement et de reversement successifs dans un verre à thé. Seuls les parents en boiront. Ils s'allongent ensuite, le père dans une sorte de transat, avec le dernier-né et la mère, de tout son long sur le canapé. Personne d'autre n'utilise le transat du père, chef de famille, en sa présence. Les enfants sont assis soit sur l'un des deux fauteuils, soit par terre, sur la natte. L'emplacement et la posture du repos semblent coïncider avec le statut de la personne. Tous regardent la télévision.

Après le repas et avant mon départ, Mamadou me demande si je bois de l'alcool et si je mange de la viande de porc. Je lui réponds : « *Non.* » Les deux adultes ont accueilli ma réponse avec une sorte de satisfaction, et Mamadou ajoutera : « *Vous êtes presque comme nous !* »

¹⁷ Les parents emploient la langue française seulement lorsqu'ils s'adressent à moi et si l'un ou l'autre souhaite que j'entende ce qu'ils disent à leurs enfants (ils savent que je suis chez eux, en plus du soutien scolaire, pour « comprendre la culture et l'éducation des Africains en France »).

Un après-midi d'été chez Diadié, ses épouses et ses enfants

La famille habite un grand appartement situé à proximité de la Porte d'Aix (cf. plan n°2, p.15). Le chef de famille, Diadié, arrivé en France en 1950 à l'âge de 10 ans, est mauritanien, d'ethnie soninké-e, musulman et polygyne¹⁸. Ses trois épouses se répartissent l'espace de l'appartement (T5). La première épouse occupe la partie située à droite de l'appartement, les deux dernières vivent avec quelques-uns de leurs enfants dans l'autre partie. La première n'est plus considérée comme « co-épouse » par les secondes. Diadié est séparé de sa première femme. Néanmoins, cette dernière, quelques-uns de ses enfants et de ses petits-enfants n'ont pas quitté le domicile familial. Les vingt deux enfants¹⁹ de Diadié n'habitent pas dans cet appartement. C'est le cas pour certains, les autres vivent à Paris ou en Afrique. Un deuxième appartement (cf. plan n°3, p.16), situé en face du premier, a été acheté par le chef de famille. Il est occupé le soir par sa fille, née du premier mariage, son époux et leur premier enfant. Pendant la journée, ces derniers rejoignent le reste de la famille dans le logement d'en face. Occasionnellement, cet appartement sert d'annexe lorsqu'il y a une fête à célébrer, des membres de la famille en transit ou encore, le maître du « *cours d'arabe*²⁰ » en déplacement pour les enfants du foyer.

Les deux pièces principales de l'appartement sont multifonctionnelles. Chacune d'elles est aménagée de tapis en fibres végétales recouvrant le sol, de lits simples et superposés. Elles servent de salles communes ou de salon la journée et de chambre le soir. Seules la cuisine, la salle de bain et les toilettes sont communes. Restent deux chambres d'enfants dans lesquelles ont été disposés autant de lits superposés que l'on peut en placer et trois chambres, pour chacune des épouses. Le mobilier de la partie gauche de l'appartement comporte des lits (simples et superposés), un meuble de type living en mauvais état, une télévision et un magnétoscope, tandis que la partie droite (de la première épouse) est davantage meublée : canapés et meubles en bois, télévision, magnétoscope et chaîne Hi-Fi. Est-ce en dédommagement de la « séparation » conjugale ou est-ce dû au statut de « première » épouse ?

¹⁸ Qui a plusieurs épouses.

¹⁹ Six enfants de la première épouse, huit de la seconde et huit de la troisième (les morts-nés ne sont pas ici pris en compte).

²⁰ L'école coranique à domicile proposée par un « *maître* » comorien (ainsi nommé par tous), pour 50 francs par mois et par enfant pour trois heures de « cours » les mercredis, samedis et dimanches.

Cet après-midi là, j'arrive vers 14 heures. Je remarque que les enfants et les adolescents récemment arrivés en France saluent systématiquement en serrant la main, sans prononcer le mot « bonjour », tandis que les autres, nés ou résidant en France depuis plusieurs années, disent « bonjour » mais ne serrent pas la main. Aujourd'hui, Myriam et Fatoumata, âgées de 13 et 14 ans, ne participeront pas au soutien scolaire. Elles sont parties tôt ce matin en Mauritanie avec la seconde épouse de Diadié (la mère de Fatoumata). Koudjedji (troisième épouse de Diadié et mère de Myriam) m'explique que sa co-épouse est « *partie marier* » l'une de ses filles au pays. Elle s'occupera durant un mois du dernier-né de sa co-épouse, âgé d'un an. « *On laisse ses enfants à d'autres mamans. [...] Tu as vu, elle me le laisse.* » Koudjedji considère les enfants de sa co-épouse comme les siens, elle ajoute : « *Je le mets au dos pour lui rappeler sa mère.* »

Parmi les adultes²¹, une majorité de femmes et quelques hommes sont allongés ou assis sur les lits. Les uns regardent la télévision, systématiquement allumée sur la première chaîne (à cette heure est diffusée la série *Les feux de l'amour*), les autres discutent entre eux (en soninké) ou au téléphone (avec un téléphone mobile pour l'un des hommes). Certaines femmes brodent, d'autres préparent le thé. A l'heure de la prière, quelquefois deux par deux (de même sexe), les adultes installent un tapis en direction de la Mecque : les uns prient dans la pièce commune²² ou dans une chambre, tandis que d'autres effectuent, au préalable, les ablutions. Les femmes et les fillettes se voilent la tête avec un « petit pagne » avant de prier. Je demande plus tard à l'une des fillettes, âgée d'une dizaine d'années, si elle fait la prière : « *Bien sûr ! J'ai commencé depuis neuf ans [...]. Le matin, on en fait deux [dont] une avant qu'on mange, une vers 4 heures, deux le soir* », ce qui fait cinq prières. Adultes et enfants effectuent leurs prières dans une pièce presque comble, dans le bruit de la télévision mêlé de conversations et de pleurs d'enfants sans en être perturbés. Il semblerait que le temps de la prière, ils s'isolent par l'esprit, des personnes et des bruits qui les entourent.

²¹ Diadié, ses épouses, sa fille aînée et son mari, certains frères du chef de famille et leur(s) épouse(s), autrement dit les oncles et les tantes de ses enfants, et les amis de la famille venus rendre visite.

²² Le plus souvent, les hommes prient dans la pièce commune, à la vue de tous, tandis que les femmes et les fillettes se retirent et prient dans l'une des chambres.

Les plus jeunes enfants dorment (jusqu'à trois sur le même lit), les autres jouent et les plus âgées débarrassent les « *bols* » du repas terminé et nettoient ou discutent entre elles. Une vingtaine de personnes occupe cette pièce. Le nombre d'enfants et d'adultes résidant dans les deux appartements de la famille varie tout au long de l'année, et plus encore, pendant les vacances scolaires d'été²³ au cours desquelles les enfants vont et viennent entre la France (Marseille et Paris) et l'Afrique (village du père et villages des mères²⁴). Bien que les adultes soient nombreux, les enfants semblent livrés à eux-mêmes. Les bébés dorment, le plus souvent sur un lit classique (le seul petit lit avec barreau de la maison est placé dans un coin de la chambre de l'une des co-épouses, et sert de rangement pour des vêtements, des « *tissus* ») et les enfants jouent entre eux ou se reposent. Cependant, au moindre écart de conduite, les adultes, parents de l'enfant ou non, réagissent.

Les enfants s'adressent aux adultes en français, et les adultes aux enfants en soninké. Les premiers comprennent la langue des adultes, mais ne la parlent pas toujours, ou du moins « *pas proprement*²⁵ ». Les seconds, pour la plupart, ne maîtrisent pas le français, mais le comprennent (langue employée par les enfants, à la télévision, à l'extérieur). L'une des fillettes, Fesse, qui a quitté la Mauritanie au début de l'été, passe ses vacances auprès de ses cousines à Marseille, et emménagera à Paris avant la rentrée des classes. Fesse et ses deux frères parlent le soninké et seulement quelques mots de français. Une cousine sert d'intermédiaire lors du soutien scolaire. Ces enfants ne savent pas lire, aussi, je leur propose de commencer par apprendre les lettres de l'alphabet puis l'alphabet combinatoire (« *b* » et « *a* » se lit « *ba* », etc.). Fesse s'absentera au cours de la séance de travail, reviendra le visage et les mains mouillés, se couvrira la tête d'un foulard, placera un tapis sur le sol et effectuera la prière de l'après-midi en prononçant les sourates silencieusement.

En partant cet après-midi là, vers 16 heures, j'aperçois, dans l'obscurité²⁶, deux enfants en train de manger avec leur main droite dans le « *bol* » posé sur une table basse, puis deux autres, dans une assiette commune en équilibre sur l'accoudoir d'une chaise, dans l'entrée de l'appartement, entre les deux *sous*-appartements. Au

²³ Période à laquelle le terrain a été effectué dans cette famille.

²⁴ Seule la première épouse de Diadié est née dans le même village que son mari.

²⁵ Je cite une maman manjak du Sénégal.

²⁶ Tous les volets de l'appartement sont systématiquement fermés.

moment des repas, cet espace est utilisé par les adultes pour prendre leur repas tandis que les enfants, ceux qui ont faim à ce moment-là, mangent ensemble, dans l'une ou l'autre pièce commune. Je remarque que du « riz » est toujours prêt dans la cuisine, il suffit aux aînées (parfois des fillettes) de le faire réchauffer pour leurs jeunes frères et sœurs ou demi-frères et demi-sœurs. Les enfants semblent manger seulement lorsqu'ils ont faim.

Repas de rupture du ramadan avec Ali, Khanify et leurs enfants

Cette année, le ramadan a commencé, chez Ali, Khanify et leurs sept enfants, le 9 décembre²⁷. Ces derniers « *font le carême*²⁸ » hormis Mariama (7 ans), Mamadou (3 ans) et Diacriatou (nouveau-né). Niouma, l'aînée (17 ans), a commencé à pratiquer le ramadan « *là-bas* », au Sénégal. Aminata (12 ans) et Fatoumata (11 ans) jeûnent irrégulièrement depuis l'an dernier. Les aînées affirment, en plaisantant, que leurs cadettes ne termineront pas le jeûne. Pourtant, Aminata explique qu'elle a écrit elle-même un mot dans son carnet de correspondance avec le collège, expliquant qu'elle ne mangera pas à la cantine le mois du ramadan. Sa mère, malade du diabète et fatiguée par son dernier accouchement datant d'un mois tout juste, réprimande sa fille en apprenant son acte : « *Elle écrit des trucs toute seule elle maintenant ! [...]* *Tu recommences jamais ça !* »

Vers 17 heures, Diarietou (15 ans) rentre du collège, vêtue d'un jean, d'un pull et d'une paire de baskets, et se rend directement dans sa chambre (qu'elle partage avec Fatoumata). Elle en sort habillée d'une djellaba sombre et brodée de perles, pieds nus, et la tête couverte d'un « *tissu*²⁹ ». Diari (appelée ainsi par les membres de sa famille) ne porte pas de pagne pour se couvrir le bas du corps comme sa mère et ses sœurs. Elle n'aime pas en porter et explique qu'elle ne sait pas et ne veut pas apprendre à attacher un pagne. Diari installe un tapis devant l'une des fenêtres de l'appartement (cf. plan n°4, p. 20). Elle et sa mère font leur prière dans la pièce principale, au milieu des jeux des plus jeunes, des bruits de la télévision et de la préparation du repas par l'une ou l'autre des filles. Niouma prie systématiquement dans sa chambre. L'une ou l'autre des filles prend en charge le nouveau-né le temps

²⁷ 1999. Toutefois, la date du début du ramadan cette année là a été controversée : certains musulmans ont commencé le 7 décembre, d'autres le 8. Les jurisprudences n'ont pas réussi à fixer une date précise dû, semble-t-il, aux mauvaises conditions d'observation du positionnement de la lune.

²⁸ Le plus souvent nommé ainsi par les enfants comme par les parents.

²⁹ Un pagne.

de la prière de la mère. Diari prie plusieurs minutes. Ce temps représente les prières de la journée qu'elle n'a pas pu pratiquer au collège, des prières « *rattrapées*³⁰ » en une seule fois. Seules la mère et les deux aînées ont effectué leur prière avant de « *couper le carême* ». Je demande pourquoi les autres n'ont pas prié. Elles m'expliquent, amusées, qu'elles le feront plus tard. Leurs aînées démentent : elles n'en feront rien. Ces dernières ne prient qu'occasionnellement. Suivant le Coran, les deux cadettes n'ont pas atteint l'âge à partir duquel il est obligatoire d'accomplir les prières quotidiennes et le jeûne du ramadan.

Ses prières effectuées, Diari retire le pagne de sa tête et consulte le calendrier accroché en évidence dans la pièce principale. Ce dernier, largement distribué dans les « boucheries halal », les jours précédant le ramadan, indique les heures des prières et des repas quotidiens pendant ce mois. Cette année 1999-2000 correspond à l'année lunaire 1420-1421 pour la communauté musulmane. Ce jour-là, le calendrier indique la fin du jeûne quotidien à 17h06. Diari lit à voix haute : « *17h06... C'est l'heure !* » Khanify trouve le calendrier compliqué. Ne sachant « *pas bien lire* », elle laisse à ses filles le soin de consulter les heures indiquées.

Nous discutons du ramadan. L'une des filles explique qu'il faut « *manger de bonne heure et quand il fait nuit* », et une autre précise que le calendrier indique « *l'heure où on mange, [et] quand faut faire la prière.* » Le premier mets consommé pendant ce mois du ramadan est une datte. La mère et chacune de ses filles prennent une datte et, avant de la manger, prononcent de manière presque inaudible le « bismillah ». Cette formule permet de s'en remettre à Dieu, de lui demander de « rendre propre » ce qui va être ingéré lorsque le croyant a un doute ou dans le cas présent, pour rompre le jeûne quotidien. Une fois la datte « rituelle » consommée, chacun rompt un morceau de pain « *arabe*³¹ » ou de baguette, de tartine de beurre ou de fromage, et boit son « *café* » qui n'est pas du café mais du thé vert en sachet infusé sucré ou du chocolat chaud pour les plus petits. La famille mangera ensuite des viennoiseries réchauffées au four ou des beignets de mil au miel faits maison. Une fois ce premier repas avalé et après avoir débarrassé et nettoyé la table, les aînées s'apprêtent à préparer le second repas, le premier étant davantage considéré comme une collation pour rompre le jeûne. La progression alimentaire est

³⁰ Suivant ses propres mots.

³¹ Rond, plat, aux graines de sésame.

recommandée, il est déconseillé de consommer un plat copieux après une journée de jeûne. La mère a préalablement cuisiné le « riz » (au poisson). Niouma prépare des cuisses de poulet et la sauce qui les accompagne. Les aînées préfèrent le poulet au « riz ». Khanify se lève du lit, placé dans la pièce principale, sur lequel elle se reposait avec son nourrisson qu'elle confie à l'une des aînées inoccupées. Elle doit préparer la pâte à beignet. Comme les Nord-africains, les Sénégalais préparent et consomment des pâtisseries sucrées les soirs du ramadan, principalement des beignets de mil, natures ou au miel. Seules la mère et les aînées savent les préparer. Les deux cadettes observent ou participent ponctuellement à la préparation culinaire et ainsi, apprennent. Une fois les beignets frits, les cuisses de poulet rôties et le riz réchauffé, chacun se met à table : les uns, sur la grande table, les autres sur une table basse, assis sur le canapé. Entre temps, Ali est rentré de son travail, accompagné par l'un de ses frères et l'épouse de celui-ci. Les hommes s'attablent entre eux, sur la grande table. « La question de savoir qui peut manger avec qui, et surtout qui ne peut pas manger avec qui renseigne du même coup sur les relations familiales qui existent » (Erny 1987 : 154). Khanify me demande si manger avec des hommes me gêne. Je réponds que non, et prends, parmi eux, mon repas dans le « *bol* », le grand plat commun, à l'aide d'une cuillère. Les femmes et les derniers-nés mangeront dans la même pièce, sur la table basse, tandis que les aînées et les cadettes prendront leur repas dans la chambre de l'aînée, sur son bureau.

Après le repas, les enfants scolarisés s'apprêtent à faire leurs devoirs pour le lendemain. En temps normal, le travail est fait avant le repas du soir. En revanche, après une journée de jeûne, les enfants musulmans n'ont d'autre envie que de boire et de manger. Entre deux exercices scolaires, les filles s'attachent à m'expliquer les prescriptions et les interdits en matière de jeûne du ramadan. En effet, le ramadan n'implique pas seulement le jeûne durant la journée, il est recommandé d'avoir un comportement adéquat, notamment de ne « *pas dire de gros mots, ni frapper, c'est pas bien* » (Aminata). Par ailleurs, « *si tu as bu un peu d'eau et que tu savais pas, tu as pas cassé ton carême* » (Diarietou). L'aînée ajoute qu'« *on doit pas mettre du parfum mais moi j'en mets quand même.* » Le verbe « devoir » accompagne systématiquement les proscriptions religieuses dans le discours des jeunes musulmans. D'après leurs dires, chacune demande pardon à Dieu lorsqu'elle dit un gros mot ou agit mal envers l'autre pendant le mois du ramadan. Par ailleurs, les

âînées suspendront le jeûne durant sept jours environ, le temps de leurs règles intervenues au cours du mois du ramadan, comme la règle le prescrit. Niouma et Diarietou ont « *cassé le ramadan mais [vont] rattraper* », autrement dit elles prolongeront le jeûne d'une semaine. Elles restent vagues quant au motif de ce report : le sujet s'avère embarrassant.

Dans la soirée, je m'apprête à partir. Les parents demandent à Diarietou de m'accompagner jusqu'en bas de l'immeuble (quartier de la Porte d'Aix). Pour sortir, celle-ci conservera sa robe de prière et se couvrira la tête, nous sommes un soir du mois du ramadan, et le trajet se réduit aux limites du quartier d'habitation.

Invitation au repas dominical de Thérèse

Thérèse est née à Dakar, d'un père manjak et d'une mère diola. En 1986, elle a rejoint son mari, arrivé à Marseille dix ans plus tôt. Il exerce le métier d'ouvrier qualifié (dans le bâtiment). « *Assistante maternelle* », Thérèse garde trois bébés à domicile. La famille réside dans un appartement (cf. plan n°5, p. 22) situé dans le quartier Sainte Barbe (2^{ème} arr.), après avoir vécu dans le 3^{ème} arrondissement de Marseille. Catholique, la famille est croyante et pratiquante. Les époux ont quatre fils (Philippe, 22 ans, Marc, 19 ans, Jean-Nicolas, 15 ans et John, 7 ans), et deux filles (Martine, 24 ans et Emilinda, 5 ans). Les âînés préparent un diplôme de l'enseignement supérieur.

A la fin du mois d'août 1999, Thérèse m'a invitée à déjeuner pour me remercier du soutien scolaire apporté à John et à Jean-Nicolas durant l'été. Le rendez-vous est fixé au dimanche suivant. Vers midi, je sonne à leur domicile. Je suis invitée à m'asseoir sur un fauteuil du salon, parmi les adultes (parents et âînés). Les plus jeunes jouent dehors, sur la terrasse. La télévision est éteinte. Les conversations sont effectuées en français. Parents et enfants portent des vêtements « européens³² ». Après avoir bu un verre de jus d'orange, nous passons à table (dressée sur une nappe : assiettes assorties, couverts, verres et serviettes individuelles). Le menu est composé de « *tieb'dien*³³ » (poisson frit et riz cuit à l'étouffée, dans une sauce agrémentée de légumes) et d'un gâteau fait maison. Thérèse souhaitait me faire goûter un plat de « son » pays. Après le repas nous buvons un café tout en discutant, entre autres, de

³² A défaut d'un terme plus précis, je l'emploierai par opposition à vêtements *africains*.

³³ La graphie des usagers est « tieboudien », dont la syllabe « ou » est avalée à l'oral.

mes études supérieures et d'ethnologie.

La proximité de leurs pratiques et de leurs discours avec ceux des Occidentaux, par conséquent avec les miens, a presque entravé la nécessaire prise de distance. L'étude est devenue ici une ethnologie du « proche ». Si « les attitudes des uns ne sont compréhensibles que si on les réfère à celles des autres » (Bromberger 2002 : 38), les « façons de faire » et les « façons de dire » (devenues ici difficiles à faire ressortir) des membres de cette famille se rapprochent de celles des Occidentaux. En revanche, elles se distinguent de celles d'autres familles africaines enquêtées, dont l'appartenance ethnique, la confession religieuse et le degré d'acculturation divergent.

QUESTIONNEMENTS

« Les instances de socialisation principales dans les sociétés contemporaines », écrit Basil Bernstein, « sont la famille, le groupe de pairs, l'école et le travail » (1975 : 229). Je partirai de ce qui pourrait être un postulat, énonçant en outre que ces instances possèdent leurs propres mode et contenu de transmission aux nouvelles générations. Il sera question ici de déterminer quelles sont celles qui contribuent à leur façonnement identitaire et dans quelle mesure, ce qu'elles leur inculquent et de quelle manière, et ce qui est retenu sinon transformé ou rejeté de ces apports par les usagers.

Le premier axe de la recherche consistera à déterminer la nature, à partir de constantes et de variantes empiriques qui se sont recoupées, et à mesurer la portée de l'éducation familiale transmise dans l'espace privé. Comment des parents migrants éduquent-ils leurs enfants en situation d'immigration ? En quoi ce contexte modifie-t-il le processus éducatif (familial) et la perception qu'en ont les parents ? Et au-delà, le mécanisme tout entier ne repose-t-il pas sur des paramètres propres aux parents, tels que l'appartenance ethnique, la confession religieuse, l'origine rurale ou urbaine, le niveau d'instruction, le niveau de maîtrise du français, la catégorie socioprofessionnelle, l'âge, le temps de résidence en France et le quartier d'habitation, les liens avec la communauté d'origine, ainsi que leurs trajectoires individuelles pré et post-migratoires ? A partir de l'examen de chacun d'eux, mis en

relation, autrement dit de la configuration pré-migratoire et de sa continuation post-migratoire, il s'agira de déterminer d'hypothétiques degrés dans l'acculturation des parents et de savoir s'ils interfèrent dans le processus éducatif et, au-delà, dans la construction identitaire de leurs enfants. J'emprunterai, pour définir la notion d'« acculturation », la définition d'A. Mucchielli : la notion « renvoie à ce processus par lequel un étranger organise sa propre culture et celle du pays dans lequel il vient à s'installer. [...] l'*acculturation* se confond avec le phénomène de socialisation. » Il s'agit des « modifications qui se produisent dans un groupe culturel par suite du contact permanent avec un autre groupe, généralement plus large, appartenant à une autre culture » (1986 : 107). Je partage en outre le point de vue de J.-F. Baré lorsqu'il écrit que « l'acculturation ne désigne pas un phénomène spécifique, elle renvoie dans son usage le plus général à une dimension banale et constitutive de toutes les sociétés : le changement culturel, si l'on admet qu'aucun ensemble culturel ne se forme indépendamment d'influences « extérieures » (1991 : 2). En effet, suivant la génération, le lieu de naissance et la nature du contact avec la société globale, le processus sera, pour les migrants, « *réinterprétatif* » ou « partiel » [...] Le groupe récepteur adopte les traits et les modèles de la culture dominante dans le secteur public des relations secondaires, tout en maintenant son propre code culturel dans le secteur privé des relations primaires » (Abou 1986 : 57). Tandis que pour les enfants d'origine étrangère, le processus sera « synthétique. [...] Partagés dès l'enfance entre l'école et la maison, la société d'accueil et le groupe ethnique, ils sont acculés à interioriser les deux codes culturels en présence » (*op. cit.* : 58). La notion reste à s'inscrire dans une approche interactionniste et à être considérée comme dynamique.

Parallèlement aux pratiques transmises, quelles valeurs culturelles dominantes référentielles sont-elles véhiculées par l'éducation familiale, et comment sont-elles ré-interprétées, re-définies et ré-élaborées et au-delà, pérennisées ? Par ailleurs, quel rôle ont à jouer, dans le processus éducatif des enfants, les différents membres, ascendants et descendants, de la famille ? Peut-on parler, comme en Afrique, en termes de famille « élargie », ou s'agit-il d'une reconstruction de la structure familiale, dans la perspective de re-produire un environnement qui tendrait à équivaloir à celui qui était en place en Afrique, avant la migration ? En France, la « famille élargie » peut compter des personnes du voisinage. En outre, dans quelle

mesure les aînés scolarisés et au contact de la société française avant les cadets, influent-ils dans ce processus ?

Je m'interrogerai sur l'existence de décalages ou de ruptures dans les principes et les pratiques transmis au cours du processus éducatif, et tâcherai d'en déterminer les types et les réactions. Ces divergences génèrent-elles des conflits entre les générations, dus à une incompréhension réciproque, ou des réactions de dépit, d'affliction de la part des parents, dues à une perte perçue, par eux, comme étant irréversible ? Donnent-ils lieu à des négociations ou des compromis ?

A l'âge de se rendre (obligatoirement) à l'école, les contacts fréquents et prolongés avec l'extérieur se matérialisent. Les normes et les pratiques culturelles se trouvent confrontées à d'autres. Dans quelle mesure la socialisation des enfants générée par ces contacts, notamment dans le cadre scolaire, va-t-elle à l'encontre de l'éducation familiale, la première des deux principales instances éducatives avec l'école ? Autrement dit, quel est le degré d'implication, d'interférence de l'éducation institutionnelle – où ces jeunes gens sont conventionnellement identifiés et reconnus comme étant des élèves – et relationnelle, dans le processus de construction identitaire ? Quels apports et quels emprunts en font les enfants et les adolescents ? Et en quoi interfèrent-ils dans l'éducation familiale d'une part, et dans la construction identitaire d'autre part ? Il s'agira de déterminer le rôle de l'école et la résonance de la proximité pluriculturelle que constituent les pairs et les acteurs scolaires en général (personnels enseignant, éducatif, administratif), et d'examiner ce qu'ils suscitent chez les parents africains.

Comment un enfant ou un adolescent, migrant ou descendant de migrants façonne-t-il, ou tente-t-il de façonner, son identité ? Quels critères d'identification retiennent ces jeunes, et quels sont-ils, afin de marquer leur appartenance et leur différence avec l'« autre » (comment se représentent-ils l'altérité ?), dans un environnement où ils sont insérés socialement ? Quelles identités sociale, culturelle et religieuse revendiquent-ils ? La confession religieuse est-elle un indicateur permettant de comparer le façonnement identitaire de ces jeunes ? Les marqueurs retenus sont-ils les mêmes, ou l'islam appelle-t-il à plus de traditionalisme, tandis que le christianisme apprend à faire siennes les valeurs dominantes (anciennement judéo-

chrétiennes, et libérales en France) ? D'autres paramètres, tels que les trajectoires de vie des parents et la leur, le rapport au pays d'origine et à l'éducation (familiale), permettent-ils d'apporter des éléments de réponses à ces questions ? Quels marqueurs identitaires – ou « mises en scène » (Goffman 1973) de ces identités (pluriel hypothétique) – retiennent-ils ? Décèle-t-on, à travers l'usage des marqueurs (alimentaires, vestimentaire, linguistiques...) et des référents d'identification une variation synchronique, entre l'espace privé et public et en fonction du ou des interlocuteurs en présence ? En définitive, comment se construisent-ils sur le plan identitaire et quels sont, parmi les apports familiaux, institutionnels et relationnels, les marqueurs retenus, transformés – au quel cas, peut-on parler en termes d'amalgames et mesurer les proportions – ou rejetés ? D'autres questionnements viendront compléter la recherche qui, effectuée à un temps t (entre 1998 et 2001), repose sur la construction identitaire d'un groupe déterminé, sur leurs appartenances culturelles, sans pour autant s'inscrire dans un courant culturaliste, dont « toutes les approches [...] font de la culture une entité résistante au changement et autonome dans ses déterminations et, par conséquent, indécomposable et irréductible à autre chose qu'elle-même » (Journet 2000 : 24). Cette recherche, qui porte davantage sur l'éducation que sur l'identité, bien que les deux notions soient liées, notamment par la transmission et l'imprégnation, a pour objectif de faire apparaître le caractère dynamique et mouvant des systèmes d'appartenances sociales et culturelles.

LE TERRAIN

Le point de départ de la recherche a consisté en une première série d'entretiens formels : une fois le rendez-vous pris, je menais et enregistrais l'entretien, à la suite de quoi je repartais. Après une dizaine d'entretiens (auprès de parents et d'enfants, essentiellement catholiques), les propos se superposaient et ne permettaient plus de progresser : la méthode, obstruée, devait être dépassée. De plus, certains entretiens menés auprès d'enfants n'étaient-ils pas biaisés lorsqu'un adulte se trouvait à proximité ? Je pense, par exemple, à Awa qui, depuis la cuisine, a répété à sa fille Guethy, que j'interrogeais, de faire « *attention* »³⁴ à ce qu'elle disait. Contrairement à un chercheur qui, en terrain éloigné géographiquement et en tant qu'étranger, peut

³⁴ Les guillemets et le caractère italique renvoient à un terme ou à un propos extraits des entretiens. Comme l'écrit P. Erny, « le lecteur doit évidemment pouvoir distinguer ce qui relève des propos entendus et ce que l'auteur y ajoute, ce qui est contenu dans le matériel recueilli et ce qu'y apporte la synthèse opérée, ce qui est certitude acquise et ce qui est hypothèse de travail » (1995 : 30).

résider au sein des familles et participer à leur quotidien en continu, je ne pouvais l'envisager sans déclencher intrigues voire suspicions. Au mois de juin 1999, au cours d'une discussion avec une amie doctorante, l'idée de proposer aux parents du soutien scolaire pour leurs enfants a surgi. J'ai proposé mes services aux familles (catholiques et musulmanes) qui, en quelques jours, complétaient mon « planning » de terrain avec une dizaine d'autres. Je leur ai précisé que j'étais étudiante, que j'effectuais une recherche sur les familles ouest-africaines à Marseille et que ma démarche n'était pas gratuite, mais une sorte de troc de soutien scolaire contre du temps passé en leur sein. J'ai aussi, à leur demande, donné quelques leçons d'alphabétisation aux « *mamans* » analphabètes. La localisation ne résulte pas d'un choix personnel, mais des propositions que les premières familles m'ont faites. Fortuitement, j'ai pu enquêter dans divers arrondissements de Marseille.

En passant du temps dans les familles (durant l'été 1999 et le mois du ramadan (déc.1999–janv.2000), j'ai pu mener des entretiens plus informels et ainsi, infirmer et approfondir les premiers. Ceci explique la quantité, dans le contenu de cette thèse, des extraits d'entretiens formels (enregistrés), par rapport à celle des propos tenus lors des séances de soutien scolaire, dont la prise de notes était effectuée pendant et, surtout, après. A ce propos, l'une des difficultés du terrain a été la méfiance de certains parents (analphabètes) à l'égard des notes que je prenais. Aussi ai-je fait travailler ma mémoire, et noté ce que j'avais pu voir et entendre, en sortant, sur le chemin du retour. J'ai ainsi complété de manière informelle les entretiens, surtout ceux qui, dans le cas de parents réticents ou fuyant la question des enfants, et d'enfants dont le discours se réduisait à « *c'est comme ça* » ou « *je ne sais pas* », appelaient à être approfondis. En effet, « une question trop directe [écrit P. Erny 1987 : 196] ou trop personnelle, un compliment, une familiarité, un abord trop brusque, tout peut être perçu comme agressif et portant à conséquence. » Les séances (en moyenne d'une demi-journée) de soutien scolaire ont permis d'évaluer la scolarité des enfants, d'observer le quotidien des familles, d'examiner les rapports qu'entretiennent ses membres ou encore, de prendre des repas avec eux. Pour la petite histoire, au bout de deux mois (d'été), j'ai pris quelques kilos : que je parte à 17 heures ou à 21 heures, je me voyais offrir une pleine assiette de *tieb'dien* (riz au poisson, délicieux). Certaines mères de familles, dans lesquelles les repas sont pris collectivement, dans le « *bol* », surévaluent-elles les proportions d'un repas pris dans

le « bol » et celles prises dans une assiette individuelle, ou l'hospitalité africaine (la « *teranga* ») est-elle à ce point généreuse ? Je n'ai goûté qu'au *tieb'dien* puisque, étant végétarienne, je ne mangeais pas de viande, donc de plats à base de viande comme le *mafé*³⁵ ou le *yassa*³⁶.

La solution du soutien scolaire a eu, toutefois, des limites. En proposant d'aider les enfants dans leur travail scolaire, j'ai été assez largement assignée à leur chambre ou dans une pièce à part, à l'écart des agissements et des discussions du reste de la famille. Quant aux langues vernaculaires (soninké, peul, manjak...), je n'en maîtrise aucune, ce qui en soi constitue une limite, que l'observation a permis en partie de dépasser.

Dès lors que les données empiriques commençaient à être redondantes, je me suis attelée à les organiser, non sans mal, compte tenu de la quantité, et avec un certain laps de temps de recul. Un plan et des questionnements ont fini par en émerger, ainsi que des manques. Pour les pallier, je me suis de nouveau rendue sur le terrain et ai proposé du soutien scolaire dans une partie des familles rencontrées quelques mois auparavant.

Par ailleurs, mon emploi de surveillante d'externat au collège Vieux-Port (2000 à 2002) a permis de compléter l'observation de ces adolescents dans le cadre scolaire. Toutefois, sans être (perçue comme) une étrangère, je le suis comme une surveillante, une adulte, et en tant que telle, je n'ai pas eu accès au contenu de leurs discussions. En effet, lorsque je m'approche d'eux, ils se taisent ou changent de sujet de conversation. Seuls ou en groupe, il est fort difficile (dans ce contexte) de les faire parler d'eux. S'agit-il d'une sorte de pudeur à l'égard des adultes lorsqu'ils sont seuls, et de déshonneur, en groupe, lorsqu'un adulte s'adresse à l'un d'eux ? Néanmoins, l'intérêt du cadre scolaire a été de déterminer les relations qu'entretiennent ces jeunes à l'égard des autres élèves et des adultes (personnels enseignant, éducatif et administratif) d'origine et de religion différentes. En outre, le cadre de la cantine scolaire a permis d'examiner les goûts alimentaires et l'observance des interdits alimentaires concernant les musulmans parmi ces adolescents, et d'en discuter avec eux.

³⁵ Viande et riz en sauce à base de pâte d'arachide

³⁶ Poulet et riz en sauce à base d'oignons et de citron

La phase de recueil de données empiriques, une fois « dépouillées », a révélé des constantes et des variantes, des données qui se recoupaient, à partir desquelles le travail d'analyse a pu être réalisé. Quant aux lectures, j'ai délibérément peu lu en amont des phases empirique et analytique, afin de parfaire les pistes de recherche et pour ne pas être influencée, et plus en aval pour compléter et valider mes conclusions.

MARSEILLE

Ville portuaire au croisement de l'Occident, de l'Afrique et de l'Orient, encline à des migrations depuis plus de 2600 ans, Marseille fait figure de mythe dans l'imaginaire collectif, en particulier pour ses habitants. La cité phocéenne compte une population pluriculturelle et multiconfessionnelle, d'origines nationale et internationale, notamment du pourtour de la Méditerranée, sans pour autant se singulariser, en matière de flux migratoires, des autres villes portuaires françaises, dont le port constitue la « plaque tournante » (Jordi, Sayad et Temime 1991 : 107). La particularité réside néanmoins dans son « destin [...] d'abord lié à son port et à l'ouverture sur le monde méditerranéen. La diversité de sa population est le reflet immédiat des grands mouvements qui s'y déroulent, de la rencontre, et parfois des affrontements entre les hommes et les cultures. Cité du négoce ou Cosmopolis, ne retrouve-t-on pas en définitive dans cette complexité l'héritage direct de la civilisation méditerranéenne ? » (*op. cit.* : 200). Autrement dit, « entre l'Europe rhénane et la Méditerranée, Marseille est un point de passage essentiel. Lieu de transit pour les travailleurs immigrés et leurs familles [qui] remontent vers le nord pour se fixer dans les pays européens [...] pour s'embarquer vers un lointain Eldorado » (*op. cit.* : 200). Aujourd'hui, Marseille et la France en général « continue sans doute à recueillir travailleurs et familles immigrés venant de l'ancien empire colonial, conséquence presque naturelle des liens établis pendant près d'un siècle avec les populations de ces territoires » (Temime 1999 : 120-121).

La présence des Africains originaires d'Afrique occidentale – bien que récente, comparée à d'autres – est déjà ancienne. Peu nombreux jusque dans les années 30, le groupe devient plus important dans les années 40, dont l'émigration résulte du recrutement de la marine marchande et de l'enrôlement pour la guerre. La majorité

de ces migrants est originaire du Sénégal : des Soninké-s et des Toucouleurs-s musulmans (rives du fleuve Sénégal au Nord) et des Diola-s, des Serer-s et des Manjak-s animistes ou chrétiens (Casamance et actuelle Guinée-Bissau, au Sud). Si l'on se réfère à l'ouvrage de A.-M. Diop et M. Antoine (1989 : 4), l'immigration ouest-africaine s'est effectuée en trois étapes. La première se situe au lendemain de la guerre 1914-1918, une guerre au cours de laquelle des « hommes [ont été] réquisitionnés d'un bout à l'autre de l'empire [...] des tirailleurs « sénégalais » recrutés » (Temime 1999 : 56). Des Sénégalais s'inscrivent alors parmi les matelots (à des postes difficiles et subalternes, ne nécessitant ni spécificité ni formation) dans la Marine Marchande Française. Ils débarquent à Marseille, à Toulon ou à Dunkerque. Lors de la seconde guerre mondiale, un déploiement de technologies, auquel s'ajoutent des facteurs politiques et syndicaux prônant la « préférence nationale », entraîne une chute du nombre d'offres aux matelots étrangers. Jusqu'en 1958, malgré tout, le nombre de Sénégalais travaillant à bord de navires de la M.M.F. reste important. La deuxième étape se situe dans les années 1960 : des entreprises françaises recherchent des « gros bras » (Diop et Antoine : 4), une main d'œuvre de force (dockers) et font appel à la population étrangère. Un accord, signé en 1960, autorise les (Nord- et Ouest-) Africains à entrer en France sans difficulté. La plupart d'entre eux n'envisagent pas de s'installer, mais d'amasser un pécule. Or ce laps de temps tend à devenir un « provisoire qui dure » et implique, pour certains, un regroupement familial. La troisième étape se caractérise par l'arrivée, en France, de diverses catégories de population d'Afrique de l'Ouest : des étudiants (une fois cadres par exemple, ils retournent en Afrique et forment l'élite du pays), des réfugiés politiques (conflits internes) et, le plus souvent, des travailleurs que les conjonctures économiques en Afrique incitent à migrer.

« Entre 1947 et 1954, il y avait onze familles, dont sept Manjak ; à partir de 1956, il y a eu une arrivée de jeunes femmes manjak venues rejoindre leurs maris navigateurs. A Marseille, on décompte actuellement près de 3000 Manjak » (Diop 1996 : 61). « Vieille de plus d'un demi-siècle, l'immigration manjak en France a subi des transformations ; le processus initial axé sur la population masculine a débouché sur l'arrivée des femmes et des enfants » (*op. cit.* : 178), une migration qui « a pu s'exercer à une grande échelle en raison du bon fonctionnement des réseaux de relations, la solidarité de la communauté a joué à fond pour permettre de regrouper

ses membres » (*op. cit.* : 178). Quant à l'émigration soninké-e, elle a commencé à la fin des années 50, et s'est développée à partir des années 60. Le profil du migrant était alors un homme, la trentaine, d'origine rurale, marié au village, qui avait une première expérience migratoire (capitales ouest-africaines), et dont le projet migratoire était de travailler en France quelques années, retourner en Afrique et repartir en France pour travailler, etc. (Timera 1996 : 229).

« Que Marseille ait ressenti plus fortement et plus durablement que le reste de la France les effets de la décolonisation, cela ne fait aucun doute » (Jordi, Sayad et Temime 1991 : 61). Toutefois, « la décolonisation n'arrête pas un phénomène migratoire largement commencé dans les années précédentes. Mais elle n'est, par elle-même, nullement déterminante » (*op. cit.* : 199). Mais l'indépendance, en 1960 pour le Sénégal, le Mali et la Mauritanie, n'a pas généré immédiatement une reprise des migrations, ralenties depuis l'après 39-45. En 1958, lorsque Mme Anna G. (Serer-e, catholique) s'est installée avec son mari à Marseille, elle comptait « *une quinzaine de familles sénégalaises. Les autres sont arrivées dans les années 70.* » J.-J. Jordi, A. Sayad et E. Temime ne situent qu'en 1975 « l'installation temporaire de quelques Maliens, Sénégalais ou Mauritaniens, que l'on retrouvera souvent dans les foyers de travailleurs ou dans les garnis des vieux quartiers » (*op. cit.* : 119-120).

Les données quantitatives des migrants nord-ouest africains et leurs enfants à Marseille restent rares ou imprécises, voire inexistantes. D'une part, je déplore, comme D. Lepoutre (1997 : 66), « l'absence de changement des nomenclatures de l'I.N.S.E.E., qui empêche de saisir l'évolution significative de l'immigration depuis le dernier recensement et notamment les flux nouveaux en provenance des pays d'Afrique noire, dont les ressortissants sont toujours comptabilisés dans la classe « divers ». D'autre part, un certain nombre de migrants, arrivés avant 1993, ont obtenu la nationalité française s'ils le souhaitaient. Or, il s'agit là du seul critère de distinction du recensement. Seuls les migrants venus après 1993³⁷ (lois Pasqua :

³⁷ La carte de résident (valable 10 ans et protégeant de l'expulsion) n'est plus délivrée en plein droit aux parents d'enfants français, aux conjoints français résidant en France avant l'âge de 10 ans. Le regroupement familial est autorisé uniquement après deux ans de présence sur le territoire (au lieu d'un an), et si le demandeur justifie d'un logement et de revenus suffisants, hors prestations familiales. Quant à la réforme du code de la nationalité, elle soumet l'acquisition de la nationalité française à de nouvelles conditions : on n'est plus automatiquement français parce qu'on est né et que l'on réside en France. Il faut que l'enfant en fasse la demande entre 16 et 21 ans. Elle est refusée aux personnes de plus de 18 ans condamnées à six mois de prison ferme. Les parents étrangers ne peuvent plus demander la nationalité française pour leurs enfants mineurs.

maîtrise de l'immigration et acquisition de la nationalité française appliquées officiellement (elles touchent en réalité les gens arrivés avant cette date) à partir du 1^{er} janvier 1994) de nationalité étrangère figurent dans la classe « divers » à laquelle D. Lepoutre fait référence. En outre, aucune donnée démographique ne rend compte, parmi ces populations, de l'appartenance religieuse, et moins encore de l'appartenance ethnique. Je constate, comme A. M. Diop, que chacun se dit être le groupe ethnique le plus représenté (1996 : 120). M. Timera précise que « les Manjak sont les pionniers de l'immigration subsaharienne en France et le groupe ethnolinguistique le plus important » (1996 : 21).

POPULATIONS D'ENQUÊTE

Partant du principe que l'« on ne comprend la condition de l'émigré qu'en faisant intervenir l'histoire de sa trajectoire individuelle avant la migration » (Schnapper 1991 : 150), j'ai tenté de retracer la trajectoire de vie (pré et post-migratoire) des parents des familles enquêtées par le biais de biographies. Ces dernières sont saisies à travers un certain nombre de paramètres et présentées sous la forme d'un tableau synoptique (pages 40 à 49). Ces paramètres, à savoir l'âge, l'origine rurale ou urbaine, l'appartenance ethnique et religieuse, le niveau d'instruction, le temps de résidence et la catégorie socioprofessionnelle en France, le quartier d'habitation et la nature du lien avec la communauté d'appartenance, représentent-ils des éléments de mesure du processus d'acculturation des familles ? Un questionnement auquel je m'attacherai à apporter des éléments de réponse tout au long de cette thèse.

Emigration et situation économique

La décision d'émigrer est presque toujours économique et, dans un premier temps, concerne exclusivement le père. Certains viennent en France avec un fils en âge d'étudier (cas de Mamadou T. et d'Ismaïla), qui habite chez un oncle ou des amis de la famille précédemment installés, et le père dans un foyer de travailleurs « *célibataires* ». S'il trouve un travail, le père envoie une partie de ses revenus à la famille restée en Afrique, et en économise une autre, dans la perspective d'un regroupement familial quelquefois partiel (son épouse et le ou les derniers-nés). « Les hommes sont d'abord partis pour accumuler en vue du retour. Les épouses qui

L'acquisition de la nationalité par mariage soumise à un délai de deux ans de vie commune contre six mois auparavant (lois « Pasqua », 22 juillet et 24 août 1993).

les rejoignent au nom du regroupement familial ont souvent pour but de réaliser un nouveau projet de vie et de s'intégrer dans la société moderne » (Schnapper 1991 : 173). Dans les années 50 et 60, les migrants d'Afrique occidentale ne considéraient pas cette perspective, mais celle du retour, par conséquent, d'une émigration provisoire. Les travaux de D. Schnapper (1991), d'A. Sayad (1991) et, dans une optique plus historique, ceux de J.-J. Jordi, A. Sayad et E. Temime (1991), construisent à partir de l'émigration, principalement nord-africaine, la notion de « provisoire » : « un sentiment contradictoire » ou « contradiction constitutive » écrit A. Sayad (1991 : 51), puisqu'elle oscille entre « état provisoire de droit et situation durable de fait », et devient « ni provisoire ni permanente ». L'auteur analyse « la méconnaissance [ou illusion] collective de la vérité objective de l'émigration » en termes de « médiation nécessaire à travers laquelle peut s'exercer la nécessité économique » (*op. cit.* : 48), un « séjour qu'on autorise à l'immigré [...] entièrement assujetti au travail » (Alaoui 2000 : 44). D. Schnapper écrit : « Le mythe du retour permet aux émigrés de faire l'économie d'une confrontation réelle avec les exigences de la société d'installation et de repousser dans l'avenir des conflits trop rudes et les véritables décisions » (1991 : 159), et D. Alaoui : « S'il existe un point commun entre la société d'installation et la société d'immigration, c'est bien celui de penser l'immigré sur le mode du provisoire [qui] devient un élément identitaire à partir duquel l'immigré est « obligé » de remanier ou reconstruire son identité » (2000 : 44). En effet, la majorité de mes informateurs (adultes, nés en Afrique) envisage de « rentrer [au pays] avant d'être vieux » (propos récurrent) ou, « si j'ai des sous, je reste pas là ! » (Thérèse). Or, comme l'écrit M. Timera, l'idée de retour et une certaine forme de précarité donnent lieu à une sédentarisation aléatoire et à une construction de l'avenir des enfants plus ou moins tourmentée (1996 : 118).

Quant à la situation économique des familles enquêtées, leur pouvoir d'achat est souvent réduit aux seules dépenses de logement, de subsistance et de sommes envoyées à la famille (élargie) en Afrique, en quelque sorte une « rente migratoire » (« Plus on se prive ici, mieux on est prisé là-bas », rapporte A. M. Diop 1996 : 80). Un certain nombre de parents, surtout les mères, ne travaillent pas ou exercent des professions précaires et peu valorisées. Les difficultés pour trouver un emploi sont la mauvaise connaissance de la langue française, l'analphabétisme, le manque de formation et d'expérience. Les familles dont les parents ne sont pas salariés vivent

avec les aides sociales, telles que les allocations familiales et le Revenu Minimum d'Insertion. Alors que les enfants et les adolescents constituent, à l'heure actuelle, une génération de consommateurs (habillement, loisirs...), ces jeunes gens, dont les familles n'ont que peu de moyens, se voient contraints de se placer en marge de ceux dont le pouvoir d'achat est plus grand. Or, ces critères ont, à travers leurs représentations, une importance considérable et un impact sur leur existence sociale qui, à l'école ou dans la rue, s'en trouve affectée. Je prends l'exemple de Sarah, une jeune congolaise (en France depuis quelques mois) du collège où je travaille : j'ai surpris maintes fois des élèves en train de se moquer (cruellement) de ses vêtements et chaussures « *révés* » (comprendre « qui craignent », parce que non griffés). La question empirique du budget des familles enquêtées s'est révélée une ingérence de ma part. Seuls Mamadou S. et N'Deye m'ont informée sur leur budget mensuel (nov. 1999), qui s'élève à 7800 fr. (un salaire de 2800 fr. : le père est « plongeur dans un restaurant », il remplace temporairement un ami parti en Afrique, et 5000 fr. d'allocations familiales (six enfants). Le salaire actuel du père représente beaucoup pour N'Deye, son épouse : « *En Mauritanie, c'est le patron qui gagne ça, même pas le fonctionnaire !* » Cet emploi est provisoire. N'Deye affirme que, « *même si c'est un travail de balayeur, il [son mari] prend pour nourrir sa famille* ».

J'ai appris, au détour d'une discussion, qu'Astou, son époux et leur fils Abdoubahé vivent à l'aide du RMI et des allocations logement. Son mari coud à l'occasion (tailleur « *à la retraite* ») et elle, vend divers articles sur le cours Belsunce. En tant que Mouride³⁸, elle reverse cet argent (ou une partie ?) à l'actuel Khalife de la confrérie au Sénégal, qui sera redistribué. Astou « *trouve que la vie est difficile ici, car elle est chère.* » Anna G. s'afflige à propos des migrants : « *Là-bas, ils se représentent la France comme le sommet, mais [à l'arrivée] ils déchantent !* » Quant au commerce (tissus, or) de Diadié, je n'en apprendrai rien, sinon que les bénéfices semblent ne pas être dépensés en France (évaluation personnelle – sous réserve – de la situation matérielle observée). Ce dernier jouit, au sein de la communauté, d'une reconnaissance sociale, que ne lui reconnaît pas la société française. Par

³⁸ La confrérie des Mourides « fut fondée par un Wolof, Amadou Bamba, vénéré comme une incarnation divine, qui avait groupé autour de lui à sa mort, en 1927, près de 400 000 fidèles. Son originalité est typiquement africaine [ou wolof ?] : le travail agricole représente pour les Mourides l'œuvre la plus méritoire. Il a été organisé sur une base collectiviste : le seul souci de chacun doit être de travailler à la place assignée par les marabouts qui, eux, se chargent de tout le reste, c'est-à-dire de l'organisation matérielle et spirituelle de la communauté, recevant et répartissant la totalité des profits. Une part est consacrée aux besoins des fidèles, le reste aux investissements (achats de terrains, constructions, etc.) » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 212-213).

ailleurs, parmi mes interlocuteurs ne figurent pas de griots (I. Leymarie 1999), et la question des castes³⁹ et des corps de métiers n'a jamais été mentionnée par les usagers. En France, les conditions difficiles pour trouver un emploi et la menace du chômage que rencontrent les Africains à Marseille ne tendent-elles pas à uniformiser ces caractéristiques propres à chaque groupe ethnique ? Cette stratification sociale ne perdure-t-elle pas au sein des communautés, notamment à travers les unions matrimoniales ? Ces dernières ne sont-elles pas fondées sur ces catégories ? N'existe-t-il pas un lien de réciprocité entre l'appartenance ethnique et la prospérité économique ? Ces questions nécessiteraient une étude approfondie.

Revendication ethnique des usagers

Bien que les ethnonymes soient employés et revendiqués par les usagers, leur usage ne va pas sans poser problème puisque, comme l'ont montré J.-L. Amselle et E. M'Bokolo (1985), « un ethnonyme peut recevoir une multitude de sens en fonction des époques, des lieux ou des situations sociales : s'attacher à un de ces sens n'est pas condamnable ; ce qui l'est, c'est d'affirmer que ce sens est unique ou, ce qui revient au même, que la série de sens qu'a revêtue la catégorie est achevée » (*op. cit.* : 37-38). Aussi faudrait-il « partir de notions empiriques pour les déconstruire et reconstruire un autre espace conceptuel plus apte à rendre compte d'une « réalité » donnée » (*op. cit.* : 42) car, selon les auteurs, « il n'existe rien qui ressemblât à une ethnie pendant la période précoloniale. Les ethnies [ne procéderaient] que de l'action du colonisateur qui, dans sa volonté de territorialiser le continent africain [ou « regrouper des populations et les désigner par des catégories communes afin de mieux les contrôler » (*op. cit.* : 38)], a découpé des entités ethniques qui ont été elles-mêmes ensuite réappropriées par les populations » (*op. cit.* : 23). Or, dans le cadre d'une recherche contemporaine, je ne peux que partir de ces constructions, de ces ethnonymes et appartenances ethniques, revendiquées par les usagers. En effet,

³⁹ « Les Ouolof-s sont divisés en castes. A côté des rois, ou Bourba, figurent les nobles (Garimi) et les officiers de la couronne et gouverneurs de provinces (Kangamé). Les paysans libres se répartissent en deux catégories : les notables (Dyambour) et le petit peuple (Baadolo). D'une condition inférieure, les gens de métier : artisans (Nyeno), forgerons (Tög), tisserands (Raba), griots (Gewel), sont groupés en castes endogames. Enfin, les esclaves (Dyam) sont parfois utilisés par le roi comme soldats (Tiedo) » (Maquet 1996 : 923).

« Les Toucouleur ont une stratification sociale rigide : les Torobé ou hommes de prière (couche sociale supérieure), les Sebbé, hommes libres, cultivateurs, chasseurs et guerriers, les Subalbé, pêcheurs, les Diawambé, hommes libres également. Les catégories inférieures : les artisans, tisserands (Mabubé), cordonniers (Sakebé), menuisiers (Laobé), forgerons, captifs et leurs descendants (Matchoubé). Après 1776 (dernière dynastie de souverains), le pouvoir passe aux mains des Torobé, et des marabouts, ardents prosélytes de l'islam » (Piault 1996 : 101).

« il n'est pas question de nier que, dans certains cas, le terme qui a été isolé par le colonisateur et qui a ensuite fourni l'ethnonyme ne désignerait effectivement aucune unité pertinente à l'époque précoloniale » (*op. cit.* : 35), bien qu'elles aient été créées et nommées arbitrairement. « Ce sont en définitive l'ethnologie et le colonialisme qui, méconnaissant et niant l'histoire, pressés de classer et de nommer, ont figé les étiquettes ethniques. Il y a donc lieu de déconstruire l'objet ethnique » (*op. cit.* : 10) car, pour les auteurs, il s'agit de montrer « que les ethnies actuelles [...] étaient des catégories historiques » (*op. cit.* : II) et que, « dans cette optique, il faut définir une série d'espaces sociaux qui structuraient le continent africain à l'époque précoloniale » (*op. cit.* : 24). Par conséquent, « déconstruire « l'objet ethnique » comme objet idéologique exige le repérage, au sein de la réalité africaine précoloniale, d'un certain nombre de « traits » que, faute de mieux, on peut qualifier de « culturels » [« par « traits culturels » nous entendons aussi bien la vie matérielle que les structures sociales et religieuses] » (*op. cit.* : 32-33). Reste que, « ce qui manque particulièrement aux anthropologues, c'est la définition d'aires linguistiques relativement bien délimitées et situées dans le temps » (*op. cit.* : 31). Or, « une langue commune semble bien être l'indice principal sinon déterminant de la condition d'existence d'un groupe ethnique : l'« ethnie » bambara » parle le bambara », etc. (*op. cit.* : 31), et « l'idée selon laquelle la langue détermine l'appartenance à une « ethnie » laisse entier le problème de groupes par lesquels existe une contradiction entre l'« ethnonyme » et la langue effectivement parlée » (*op. cit.* : 32). En définitive, après avoir montré que l'« ethnie » est à la fois objet construit et réalité mouvante, « il n'est plus question d'utiliser un quelconque ethnonyme sans définir au préalable son contexte d'emploi, de sorte que l'on assiste à la substitution d'une pragmatique des sociétés à un essentialisme ethnologique » (*op. cit.* : VI).

Quant aux usagers, il est « parfaitement légitime de se revendiquer comme Peul ou Bambara. Ce qui est contestable, en revanche, c'est de considérer que ce mode d'identification a existé de toute éternité, c'est-à-dire d'en faire une essence » (*op. cit.* : 37). Ces derniers utilisent (de manière instrumentale et identificatrice) ces ethnonymes, tout en ayant à l'esprit (du moins pour certains) qu'il s'agit de constructions coloniales. Je repense aux propos (recueillis en 1997) que tenaient Josianne (Bénin) et Yvette (Côte d'Ivoire). Elles avaient réagi assez violemment à la question de la culture en Afrique, en termes d'aliénation par « *l'homme blanc* », en

l'occurrence par le « *découpage* » qu'« *ils* » ont fait du continent et de ses habitants. Par conséquent, ne faudrait-il pas nuancer « la manière dont les indigènes se perçoivent eux-mêmes [...] liée à l'effet en retour des récits d'exploration et de conquête ainsi que des textes ethnologiques coloniaux et post-coloniaux sur leur conscience d'eux-mêmes » (*op. cit.* : IV). Pour l'heure, la « problématique [...] de l'ethnie est liée la question de la « réappropriation » (*op. cit.* : III). Tous mes interlocuteurs n'ont pas tenu ce type de discours et en ces termes. Néanmoins, l'ethnonyme ne fait pas toujours sens, notamment dans la notion de communauté : en effet, à Marseille, les Soninké-s, les Peul-s et les Toucouleur-s forment un réseau communautaire. Ils célèbrent ensemble les baptêmes et les mariages des uns et des autres. Aussi ai-je rencontré Awa (Toucouleur) par l'intermédiaire de Mamé (Soninké-e). Qu'en est-il réellement en Afrique ? Badou, un jeune étudiant sénégalais (wolof, musulman), rencontré chez Anna G. (Serer-e, catholique) m'a rapporté que « *les Toucouleur-s et les Peul-s sont des cousins* », par leur proximité culturelle. Aussi préfère-t-il employer le terme de « communauté » à celui d'« ethnie ». En revanche, cette « communauté » (de Soninké-s, Peul-s, Toucouleur-s musulmans) ne compte pas les Serer-s ni les Manjak-s⁴⁰ catholiques, originaires de la zone côtière et du Sud-ouest du Sénégal, de Casamance (pour les seconds), qui ne sont pas islamisés « *car la forêt a fait barrière naturelle avec l'islamisation par le Nord* » (Badou). L'origine géographique, l'appartenance ethnique et la confession religieuse (des paramètres liés) cloisonnent-elles les deux groupes ? Qu'en est-il en Afrique ? Des contraintes d'ordres professionnel et temporel ne m'ont pas permis d'effectuer une enquête de terrain en Afrique, par conséquent, de comparer et de répondre à cette question (parmi tant d'autres...)

Des musulmans de rite malikite, et des chrétiens catholiques

Mes interlocuteurs chrétiens se revendiquent catholiques. Quant aux musulmans, ils sont sunnites et dépendent (sans toujours le savoir) de l'école juridique ou rite « malikite ». Les (quatre) écoles juridiques discutent, sans modifier le fondement islamique, ce qui n'est pas précisé dans le Coran, interprètent ses versets et traitent des sujets de société (contemporaine) en proposant des solutions face aux « nouveaux » problèmes qui touchent aux principes et à la pratique de l'islam : L'« école juridique [malikite ou malekite] se réclame de Malik ibn Anas et s'appuie

⁴⁰ « En France, la communauté manjak représente plus de 90% de chrétiens et 5 à 6% de musulmans » (Diop 1996 : 72).

essentiellement sur la pratique médinoise (Sourdel 1996 : 524). De nos jours, l'Afrique (du Nord et occidentale) compte des musulmans malikites, dont « l'islamisation commença [...] autour de 442/1050. L'islam connut une seconde période d'expansion substantielle ce siècle-ci, aussi la population [sénégalaise] est-elle aujourd'hui à 86% musulmane, suivant l'école juridique malikite » (Glassé 1991 : 355). Contrairement aux « Serer, fort traditionalistes, [qui] ont résisté dans une large mesure à l'islamisation, les Wolof, au contraire, se sont tournés massivement vers l'islam à la fin du XIX^{ème} siècle. Cette conversion fut principalement l'œuvre de la confrérie des Mourides, fondée par le marabout Ahmadou Bamba » (Maquet 1996 : 924). A propos de confréries, qu'il s'agisse de mouridisme, de tidjanisme⁴¹, de qadiriyanisme⁴², aucun informateur n'a revendiqué une appartenance à l'une d'elles, alors que « la population sénégalaise pratique un islam fortement marqué par les confréries » (Lauroff 1996 : 896), hormis Astou, son fils Abdoubahé (des Mourides) et Jean-Paul (converti à l'islam). Ce dernier explique que « *les Tidjanes, c'est souvent chez nous [...] nous, tellement on y croit beaucoup, chez nous, les Sénégalais, y a eu beaucoup de miracles, c'est des gens, des êtres humains comme nous qui sont nés, qui sont jamais été à l'école, que le Coran, ils ont été qu'à l'école coranique, à force de lire, le bon Dieu, il les a montré des secrets, pleins de trucs et après, un jour, ils se lèvent comme... on dirait un messenger, il commence à parler de la religion, à parler dans son patelin, il dit : « Il faut faire ça, il faut faire ci, il faut arrêter de boire, il faut arrêter de faire des enfants de gauche à droite... », il dit que des trucs de la religion. »*

Lorsque je posais la question de savoir s'ils appartenaient à une confrérie, la réponse des informateurs était : « *Je suis un musulman normal* » ou « *musulman, c'est musulman seulement* » ou encore, « *la religion musulmane, elle est une seule.* » Ne retrouve-t-on pas ici le principe d'unité, caractéristique de l'islam ? Dissimulent-ils leur appartenance à une confrérie ? La majorité des informateurs musulmans sont soninké-s ou peul-s et originaires des régions frontalières (entre le Sénégal, le Mali et

⁴¹ « L'un des plus importants ordres mystiques musulmans en Afrique du Nord et de l'Ouest, fondé en 1789 par Ahmed al Tijani (né vers 1737, Maroc), vise à garantir à ses adeptes leur statut dans l'au-delà, tout en nouant entre eux relations et réseaux sociaux de solidarité. Les Tidjanes se différencient des musulmans : ils accomplissent des rites propres (récitations de litanies, prières spécifiques). En Afrique de l'Ouest, elle a constitué l'un des instruments de l'islamisation (vigoureux) des populations animistes » (Kepel 1991 : 130).

⁴² « La Qadiriya, du nom de son fondateur Abd al Qadir al Jilani, mort en 1166, considéré comme le plus grand saint de l'islam. La confrérie compte des fidèles dans tous les pays musulmans [...] et demeure vivante [...] au Sénégal » (Ageron 1996 : 359).

la Mauritanie). Or, il semblerait que les musulmans appartenant à une confrérie soient davantage des Wolof-s – notamment les Mourides, qui revendiquent lorsqu'ils le sont –, des individus en majorité originaires du Sénégal, principalement de Dakar et des villages de la partie ouest du pays. Les premiers ne revendiquent pas d'appartenance à une confrérie et ne sont pas originaires de l'Ouest du Sénégal : j'en déduis (avec une infinie réserve) qu'ils n'appartiennent pas à une confrérie.

I-1- STRUCTURE ET EDUCATION FAMILIALES

L'éducation « *c'est pas seulement deux parents qui élèvent un enfant, parce qu'en Afrique, on dit, il faut tout un village pour élever un enfant alors tout le monde s'y mettait [...] les tantes, les oncles même les voisins, tout le monde s'y mettait, quand un enfant fait quelque chose qu'il ne doit pas, on le rectifie, pas besoin de te taper, bon, parfois, s'il le mérite, il reçoit une beigne mais chacun le rectifie, on appelle ça [oñi] c'est-à-dire rectifier, remettre sur le droit chemin.* » N'Dack illustre précisément le mode de l'éducation collective africaine. Quelle que soit l'appartenance religieuse, ethnique, et la situation socioprofessionnelle, « sur les quelque 400 000 Africains présents en France (Barou 1993), toutes les structures familiales se trouvent représentées : monogames, polygames ou monoparentales. Ces structures ont toutefois en commun de se référer toujours à la « grande famille » comme modèle d'organisation des rapports entre les individus. Même après plusieurs années de vie en France, les familles africaines continuent de vivre dans une grande densité relationnelle. Le maintien de liens intenses avec les membres de la grande famille présents en France demeure une préoccupation constante » (Barou et Verhoeven 1997 : 97). P. Erny (1987 : 60) écrit que « la famille restreinte n'existe pas comme valeur. » En effet, le père, les oncles (maternels et paternels), les amis de passage, les frères aînés, de même que la mère, les tantes, les grands-mères, les amies, les sœurs aînées contribuent au quotidien, ou ponctuellement, à l'éducation des plus jeunes, veillent sur eux, leur transmettent des savoirs et des savoir-faire et les corrigent s'il y a lieu de le faire. Ces « catégories » semblent fondées sur le critère d'appartenance à une classe d'âge plutôt que sur le lien que l'individu a avec la famille. D'une manière générale, « la répartition en classes [...] d'âge tend à structurer l'ensemble du corps social » (Erny 1987 : 85). M. Timera (1996 : 78) montre que l'appartenance à une classe d'âge fixe la position dans la

communauté (soninké-e). L'importance n'est pas qu'il soit un oncle (par exemple), mais qu'il soit de la même classe d'âge que le père (parenté classificatoire). L'oncle se voit alors attribuer un statut équivalant à celui du père. M. Timera (1996 : 120) met en évidence la relation entre l'organisation sociale (famille élargie) des Soninké-s et leur langue : « père » désigne aussi l'oncle paternel, et « mère », la tante maternelle. Les appeler par le prénom serait porter atteinte à la hiérarchie. « *En Afrique, c'est comme ça, moi, les amis de mon père, par respect, je vais pas leur appeler par leur nom... Je vais les appeler tonton...* » (Jean-Paul, manjak).

Tout adulte ou aîné(e) qui réside dans l'espace résidentiel, ou simplement de passage, peut être considéré comme un éducateur – une « figure parentale » (Erny 1987 : 61), qui assume la fonction de parent – et avoir les mêmes droits et devoirs à l'égard des enfants. Un géniteur absent peut déléguer spontanément son autorité, son rôle de parent à d'autres, qui veilleront et éduqueront des enfants qui ne sont pas les leurs. Le père de Jean-Paul était navigateur. Il confiait sa femme, ses enfants, sa maison et déléguait son autorité de chef de famille à l'un de ses frères durant ses fréquentes absences : « *Mon père [...] avait donné carte blanche à son frère, comme il a fait mon père, c'est comme s'il lui a [tout] transmis à son frère.* » Je prends le cas, plus récent, de deux adolescents dont la famille est au Sénégal, hormis leurs pères, qui résident dans un foyer de travailleurs immigrés : Mamadou T. et Ismaël vivent en France, chez Yambi et sa famille. La mère de Mamadou est une tante de Yambi et celle d'Ismaël, une amie. Il n'est pas rare qu'« *on laisse ses enfants à d'autres mamans.* » Par ailleurs, Yambi, son époux et leurs trois enfants partagent leur appartement avec la sœur de Yambi et sa fille. Cette maman célibataire travaille tous les jours et confie sa fille à Yambi ou à Mamadou, l'aîné de la fratrie « élargie ». Du même âge, Astou et la fillette de la sœur de Yambi, ainsi que Idrissa D. et Ismaël partagent les mêmes jeux. Les enfants grandissent, dans l'enceinte du foyer, au sein d'un milieu culturellement homogène. Mamadou et Ismaël ont, pour parents de substitution, deux mères, un père, ainsi que les oncles et les tantes régulièrement de passage : chacun prend en charge leur éducation. P. Erny fait référence à « l'habitude d'envoyer ses enfants chez d'autres membres de la famille ou de simples amis plus ou moins définitivement et à divers âges » (1987 : 65), confiés le plus souvent pour leur scolarité. « On considère cet éloignement comme une mesure éducative importante, car l'enfant apprend ainsi à s'adapter et à s'intégrer dans des

milieux successifs différents » (*op. cit.* : 65).

Autrement dit, les parents (au sens large) et les amis de la famille, ponctuellement de passage, par exemple à l'occasion de fêtes communautaires ou religieuses, participent à l'éducation des enfants. « *On voit des familles qui vont se voir les uns les autres, ils surveillent leurs enfants, j'ai vu ton fils faire ça... Ils s'entre-surveillent les gens-là et ça marche, [...]* Ils s'entrevoient dans des fêtes, des associations pour essayer que les gamins ne se perdent pas trop » (N'Dack). De même, « *entre familles, on surveille les enfants des autres, on répète aux parents s'ils font des bêtises, ça se dit vite...* » (Thérèse). Sans être parent ni ami de la famille, un adulte (une question de classe d'âge) peut exercer les fonctions de parent en leur absence, voire, lorsqu'ils se trouvent dans une pièce à part. N'Deye, avant de sortir faire une course, a amené l'avant dernier-né dans la chambre où nous travaillions. Elle a déclaré me confier ses enfants et m'a délégué son autorité de mère, à savoir que je devrais les surveiller et les sanctionner s'ils se comportaient mal. Un autre jour, Diadié, est entré dans la pièce où les enfants et moi-même travaillions, il m'a dit : « *Vous prenez un bâton s'ils sont pas sages et vous tapez !* » Je pourrais multiplier les exemples de situations relatives à ce principe de délégation d'autorité et de responsabilité parentales en milieu musulman comme catholique. En cas de conflit entre deux enfants, un adulte intervient, quel que soit son statut. Le plus souvent, il s'agit d'une femme. Je précise que, tout au long de ma recherche, je spécifierai les différences de représentations et de pratiques entre les musulmans et les catholiques, et entre les parents et les enfants.

Les femmes dans l'éducation des enfants

La mère biologique n'est pas la seule éducatrice de son enfant. J'ai montré que le rôle d'éducateur repose sur l'appartenance à une classe d'âge d'une personne, plutôt que sur son statut individuel. Il incombe, par conséquent, autant à la mère, qu'aux sœurs aînées et aux tantes maternelles et paternelles, ainsi qu'à toute femme, de veiller au bon développement des enfants (le plus souvent nombreux). Ces femmes partagent un statut collectif. Hormis la mère, ces femmes sont appelées « *tatas* », et « *faire la tata* » signifie s'occuper des enfants. En milieu catholique, je retiens que parmi ces « *tatas* » figurent les marraines ou « *badianes* », les tantes maternelles ou paternelles.

En France, la plupart des « tatas » habitent séparément du reste de la famille (cela étant dû à l'espace souvent réduit des appartements). M. Timera met en relation la situation migratoire et la nouvelle configuration de la structure familiale (1996 : 95), et « l'atomisation des ménages » soninké-s (*op. cit.* : 97). Les « tatas » ne veillent sur les enfants que de manière ponctuelle. Ainsi, la mère biologique devient centrale dans l'éducation des enfants, un rôle qu'elle doit, ici, remplir avec l'aide partielle des tatas, et non plus partagée quotidiennement comme en Afrique. A défaut de « tatas » au quotidien, les sœurs aînées prennent la relève des premières, hormis Astou et Koudjedji, dont les filles aînées sont restées en Afrique, et celles de N'Deye et de Yambi, qui ne sont encore que des fillettes. L'aspect ponctuel de l'encadrement, de la délégation dans l'élevage des enfants demeure pour ces mères une difficulté à surmonter.

Les femmes africaines ont le rôle, fondamental, d'éduquer et de transmettre ce qui constitue la culture de référence – continuellement redéfinie et réinterprétée : les valeurs et les normes et codes de conduite, les savoirs et les savoir-faire, la langue..., propres au groupe – et au-delà, de maintenir, de perpétuer cette « culture » de génération en génération. Principales détentrices et éducatrices de ces composants culturels, les femmes sont celles par qui la culture perdure dans la sphère privée. Traditionnellement, une femme demeure une épouse et une mère et, en tant que telle, reste chez elle. S. Abou écrit : « La mère apparaît comme la gardienne par excellence des normes traditionnelles, d'autant plus fidèle que son identité n'est pas, comme celle de son mari, constamment perturbée par les contacts avec la société extérieure » (1981 : 88). Or, en France, la majorité des femmes catholiques et de plus en plus de femmes musulmanes travaillent à l'extérieur (cf. « situation professionnelle », p. 40 à 45) : elles sont salariées pour des raisons principalement économiques. En situation d'immigration, leur rôle est attaché à transmettre ce qui doit et peut être transmis malgré l'environnement et ses influences plurielles. Je renvoie ici à l'ouvrage d'A. Sayad (1991 : 21), dans lequel il posait la question de la restructuration des relations internes à la famille – ou relations différentielles des hommes et des femmes à la condition d'immigrés – dans le contexte d'émigration (relations époux, parents, enfants, sexes, catégories d'âge). M. Timera parle en termes de « recomposition des rapports de genre » (1996 : 214). « Sans s'opposer ouvertement au travail des femmes, [les maris] leur laissent encore l'entière charge

des tâches domestiques [...] et des enfants [qui] risquent d'être laissés à eux-mêmes » (*op. cit.* : 130). Par ailleurs, « c'est un islam soninké qui s'exprime le plus ouvertement dans l'espace domestique dont il *fonde* et *légifère* les relations et les pratiques : relations de genre, relations de génération » (*op. cit.* : 151). L'auteur précise que l'islam « épouse les valeurs ethniques », et s'interroge sur l'islamisation de l'ethnique et l'ethnisation de l'islam (*op. cit.* : 177).

Bien qu'elles soient, elles aussi, plus ou moins, voire de plus en plus, en contact avec la société extérieure, les mères s'attachent à perpétuer la culture à leurs descendants. Matériellement, elles invitent leurs filles aînées à préparer les repas familiaux, à s'occuper des plus jeunes, et supervisent ce qui est fait. Lala fait la cuisine tous les week-ends. Sa mère y tient. De même, elle encourage ses enfants à parler la langue d'origine, les corrige afin qu'ils l'améliorent, alors que le père y accorde moins d'importance : « *Il y tient moins.* »

Quant aux familles polygames, Koudjedji partage l'appartement familial avec les deux autres épouses de son mari (ses « *co-épouses* ») et quelques-uns de leurs enfants respectifs. Elle affirme considérer ces enfants comme les siens. « *Tu as vu, elle me le laisse* », en parlant du dernier-né (âgé d'un an et demi) de l'une des co-épouses partie marier l'une des ses filles en Mauritanie. Koudjedji « *met au dos* » ce bébé « *pour lui rappeler sa mère.* » Une femme, qu'elle soit la mère biologique ou pas, veille sur les nouveaux-nés et les enfants du foyer. Jean explique que ses « *deux mères* » ont de l'autorité sur lui et ses frères et sœurs. L'une d'elles, Anna M. « *la considère* [la co-épouse de sa mère] *comme sa mère, depuis que je suis petite, elle est là.* » En revanche, Anna parle d'elle en termes de « *belle-mère* ». Les enfants associent le registre lexical des familles recomposées pour signifier la situation familiale polygame. Par exemple, Fatoumata précise que son père a deux femmes et qu'elle a des demi-frères et des demi-sœurs. Khadidjatou et Myriam ont le même père et une mère respective. La première dit de la seconde qu'elle est sa « *demi-sœur* ».

Dans ces familles polygames, plus encore que dans les familles monogames, le père paraît en retrait dans le discours des enfants en matière d'éducation. La tri-parentalité gomme-t-elle la différence, déjà peu marquée, entre les parents

biologiques et les parents au sens large ? La question reste ouverte.

Le père, les hommes

Il a été peu question des pères, et des hommes en général, à travers les discours (des parents comme des enfants) à propos de l'éducation. Connaissant l'objet de la recherche, les hommes m'invitaient à questionner les femmes et les enfants plutôt qu'eux, comme s'il s'agissait d'un domaine réservé. De plus, je n'ai recueilli que peu d'éléments empiriques de leur part compte tenu de leur absence plus ou moins marquée dans le tableau familial au quotidien, dans l'espace privé. Soit ils travaillent à l'extérieur, – le soutien scolaire ayant lieu durant la journée, je ne les rencontrais pas sinon brièvement en fin d'après-midi –, soit ils sont au chômage, RMistes ou retraités, mais s'absentent fréquemment pour des raisons que j'ignore. Les va-et-vient masculins (chef de famille avec un frère ou un ami) laissent penser qu'ils passent du temps ensemble et à l'extérieur.

Je m'interroge, dans ce qui suit, sur les rapports père-enfants, sur la place, le rôle éducatif et l'autorité du père. Concernant la transmission, le père et les oncles ont la charge, semble-t-il, de l'apprentissage religieux, surtout des principes (la pratique des rites, apprise en observant), le versant du sacré, tandis que la mère, les tantes, les aînées transmettent les pratiques du quotidien. En revanche, « *s'il n'est pas un bon père, la prière, ça sert à rien !* » (N'Deye). En effet, le rôle du père ne se résume pas à l'apprentissage religieux. Lorsqu'il est à la maison, le père réprimande peu ses enfants, ces derniers ne manifestent, d'eux-mêmes, aucune agitation inutile en connaissance de son autorité. Apprenons que « *l'enfant doit donner raison à son père même s'il a tort.* » Marie ajoute qu'« *ici, c'est différent, l'enfant dit à son père s'il a tort, ce qui est inconcevable pour les anciens.* » Malgré le contexte migratoire, « *les papas sénégalais, ils sont tous sévères, c'est vrai !* » (Khoumba). Il est craint de manière générale. La distance et le respect caractérisent les relations entre la figure paternelle (du père et des oncles) et les enfants. « Dans le domaine [...] du langage, on trouve souvent une très grande réserve entre les enfants et leur père » (Erny 1987 : 67). Les enfants s'adressent à leur père comme à leurs oncles avec déférence. Ils attendent par exemple l'approbation pour leur parler, signifiée par un regard ou un « oui, je t'écoute ».

Comme pour les femmes, les oncles et amis du père partagent le statut d'éducateur : deux des frères du mari de Yambi ont ordonné aux enfants de « *bien travailler* » (soutien scolaire), une recommandation qui a été prise en considération de la même manière que si elle provenait du père.

Les aînés

Les familles enquêtées comptent, le plus souvent, beaucoup d'enfants. Je remarque que même les plus jeunes paraissent autonomes, livrés à eux-mêmes (le foyer ne présentant *a priori* aucun risque). « Il est probable qu'un certain style d'affectivité propre à l'Africain pourrait s'expliquer par le fait qu'enfant, il est longtemps porté par sa mère, nourri par elle, puis relativement abandonné à lui-même après cette longue et intense intimité ; tandis que le jeune européen, au contraire, est dès la naissance séparé de sa mère, sevré de bonne heure, mais plus étroitement suivi dans sa seconde enfance » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 82). Les aînées (quelquefois tout juste des adolescentes) et, progressivement, les cadettes des familles musulmanes et catholiques veillent sur les plus jeunes. « Qui dit hiérarchie des âges dit habituellement structure d'autorité et de responsabilité » (Erny 1995 : 63). Les premières aident les seconds à faire leur toilette, leurs devoirs scolaires, préparent leurs repas, les réprimandent lorsqu'ils se disputent, les accompagnent pour sortir, en complémentarité avec les adultes. B. Bernstein écrit, à propos des familles nombreuses de classes ouvrières, une analyse transposable aux familles enquêtées : « Dans la mesure où les filles, et plus particulièrement les filles aînées, tendent à assumer des rôles maternels, et, également, à jouer les intermédiaires entre les parents et leurs frères et sœurs, elles ont un rôle plus complexe, puisqu'elles doivent combiner un rôle normal d'enfant, un rôle d'intermédiaire et un rôle d'agent de socialisation » (1975 : 215). Les parents n'interviennent pas lorsqu'un aîné se substitue à eux. Au contraire, ils lui délèguent leur autorité, qui est acceptée par les plus jeunes. « La responsabilité dont le grand est chargée est réelle ; il s'habitue à devoir répondre devant l'adulte de tout ce qui arrive » (Erny 1987 : 83). Les droits et les devoirs sont inhérents à la hiérarchie des âges. Ainsi, les aîné(e)s, même plus âgé(e)s d'un an, participent à l'éducation des plus jeunes en leur apprenant ou les corrigeant en cas de besoin. En Afrique, « la fraternité d'âge traditionnelle est une école tout à fait officielle de la vie sociale » (*op. cit.* : 94). Avant de partir travailler, Yambi fait des recommandations à Mamadou T., l'aîné qui, en tant que tel, acquiert

la responsabilité de tous. De même, lorsque Khanify est occupée (prie, fait sa toilette ou se repose), elle appelle l'une des aînées pour s'occuper du bébé (le nourrir, le changer, le coucher). Dès lors, au moins une des filles se déplace immédiatement, la mère n'a pas besoin de le demander une seconde fois. Ces contributions sont admises par les filles, qui les considèrent comme allant de soi : « *C'est comme ça* », disent-elles. A aucun moment du terrain, l'une ou l'autre n'a manifesté un quelconque refus. Par ailleurs, les aînées n'attendent pas que leur mère requière de l'aide, elles semblent l'anticiper, de leur propre initiative. Elles savent quoi faire en matière de soin et d'alimentation du bébé et des plus jeunes.

Ada accompagne son frère et sa sœur à leurs activités extra-scolaires, leur prépare à manger quand la mère est absente et les gronde si besoin. Cet été-là, Caroline L. souhaitait utiliser les feutres, achetés pour la rentrée scolaire, à l'occasion du soutien scolaire. Ada lui a répondu : « *Non, maman a dit, pas avant la rentrée.* » Caroline n'utilisera pas les feutres. Au sein de la fratrie, « le principe de séniorité joue à plein : les cadets sont sous la dépendance de leurs aînés qui participent activement à leur éducation » (Erny 1987 : 98). Tandis que les co-épouses alternent un emploi salarié de femme de ménage, Marilyne et ses sœurs préparent, à tour de rôle, à manger aux plus jeunes et veillent à leur scolarité (parents analphabètes). A ce propos, l'une d'elles s'adresse à Diong (son cadet) en manjak, peu avant mon départ. Il s'agissait probablement de la recommandation que j'avais faite à son jeune frère de revoir certains exercices pour la fois suivante. Par rapport à la scolarité des enfants, les parents analphabètes n'ont aucun contrôle et semblent se décharger de ces tâches sur les aînés qui sont ou ont été scolarisés.

Khadidjatou, pourtant très jeune (environ 10 ans), apprend à un plus jeune comment se nettoyer la bouche après avoir mangé à la main. Elle lui explique : « *Il faut faire comme ça* », et lui montre un geste circulaire de la main droite, partant de la bouche jusqu'au menton. En effet, « c'est de ses aînés immédiats qu'il apprendra beaucoup plus que de ses parents » (Erny 1987 : 83). François, aujourd'hui adulte, remarque qu'en France, seuls les parents corrigent l'enfant qui a fait une bêtise, tandis qu'en Afrique, toute la famille (élargie) s'y applique. Pourtant, à maintes reprises, il a sermonné les plus jeunes (des adolescents placés⁴³) et préparé leur repas en l'absence de la mère. Il ajoute qu'il a mis en garde sa sœur Johanna sur ses

⁴³ Sa mère (Anna G.) accueille, à domicile, des jeunes (d'origines diverses) placés par la DDASS.

fréquentations et a participé à son éducation, ainsi qu'à celle de René guère plus âgé que lui. « Le contrôle le plus strict qu'un enfant subit [...] lui vient des aînés, de la promotion qui le précède. [...] Il devra se soumettre à leur autorité » (*op. cit.* : 94). A travers cette délégation, l'objectif parental consiste à transmettre, à apprendre aux enfants leur futur rôle de parent, principalement aux filles. En préparant les repas, en tenant une maison, en veillant sur les plus jeunes, les filles apprennent progressivement leur rôle d'épouse et de mère. En milieu catholique, filles et garçons s'y attèlent. Les parents parlent de responsabilisation. Autrement dit, « l'habitude de laisser un enfant seul avec un sibling [groupe des frères et sœurs] pendant que la mère est occupée confère aux aînés un sens aigu de leurs responsabilités dans l'éducation des cadets » (*op. cit.* : 99).

L'âge à partir duquel les aîné(e)s participent aux tâches domestiques et éducatives n'est pas fixe mais progressif, « graduel » (*op. cit.* : 22). Les cadettes prennent très tôt – dès huit-dix ans – la relève des aînées. Suivant le nombre de filles, ces tâches sont alternées, partagées. La mère peut ainsi vaquer à d'autres occupations, propres aux « mamans », comme recevoir des invités, se reposer ou broder. En France, les filles occidentales n'ont pas toujours cette charge de travail à assumer ou de manière moindre, une différence dont ont connaissance ces aînées. Je me pose la question des conflits, des revendications de leur part, à l'égard des parents et par rapport à cette « inégalité », même si elle est admise. En fait, il semblerait que ces jeunes filles, devenues des adolescentes, essaient de négocier, de diminuer les charges de travail en les alternant avec leurs cadettes. Parmi leurs arguments figurent que les « autres » adolescentes ne participent pas autant à la vie domestique, qu'elles ne « *font rien chez elles* », ou bien qu'elles veulent, comme les autres jeunes filles, sortir et se promener en ville avec leurs amies.

Efficace malgré les influences extérieures quelquefois divergentes (cf. *infra*), l'apprentissage des futurs rôles par délégation perdure. Les aîné(e)s l'admettent. Samba menace de « *dire aux parents* », dès leur retour, que les plus jeunes se sont disputés en leur absence. Une autre fois, l'avant dernier-né (âgé d'un an et demi) refusait d'écouter les ordres de ses frères aînés (13 et 7 ans), qui ont décidé de le punir de boire du soda (que la mère est partie acheter). Marilyne gronde Diong, qui refuse de travailler à l'école et pendant le soutien scolaire. Guethy raconte que, si

elle rentre du collège avec une mauvaise note, c'est « *tout le monde qui crie, ma mère et ma sœur...* » Ou encore, « *des fois, si je fais des bêtises, ma sœur, elle me dit comme si c'était ma mère, quand mes parents, ils sont pas là, c'est mes frères qui s'occupent de moi.* » De même, « *quand je fais des bêtises ou quand j'ai des mauvaises notes, elle [sœur aînée] m'engueule, elle me crie dessus. [...] Elle me dit aussi ce qui est bien, ce qui est pas bien* » (Khoumba). Ce qui se rapporte aux enfants concerne tous les membres de la famille (élargie). En infligeant une punition à l'un de ses enfants, Christian compte dissuader les autres d'en faire autant. En commettant des erreurs et en étant puni devant les autres, les frères et sœurs assurent une fonction de dissuasion, un principe agissant comme un apprentissage. Tout aîné, quel qu'il soit, contribue à l'éducation des enfants, un processus en quelque sorte complémentaire pour plus d'efficacité. En tant qu'enjeu familial, l'éducation « africaine » se distingue de l'« occidentale », davantage axée sur le couple. J'ouvre une parenthèse, sur « l'association interafricaine de Goussainville [qui] a mis en place « l'opération pyramide des âges⁴⁴ ». Parce que, selon un proverbe africain, « le plus âgé voit plus loin que le jeune même perché en haut d'une tour », les aînés ont sillonné le quartier durant deux mois pour ramener leurs petits frères au bercail après 21 heures. » Un proverbe africain qui trouve ici une application à la situation sociale en France.

Principe de séniorité

Le principe de séniorité repose sur le rang de naissance. En effet, un individu né avant un autre gagne le respect du second. Tel un droit d'aînesse, « *le respect de la famille, le respect des vieux, le respect des aînés... beaucoup d'importance... l'écoute de l'aîné en Afrique, c'est primordial* » (Assetou). P. Erny écrit dans ce sens : « Les groupes fondés sur les liens de parenté sont des réalités sociales essentiellement hiérarchiques, structurées selon le principe de séniorité et de primogéniture » (1987 : 192). Et, « comme la société familiale, celle des pairs repose donc le principe de la subordination des plus jeunes aux aînés. L'âge signifie savoir et autorité » (*op. cit.* : 83). Ce principe et le respect sont presque systématiquement associés dans le discours des parents, comme celui des enfants. De même, « *tous les gens plus âgés que moi, c'est important* » (Jean). Ce principe, en quelque sorte une marque de « respect hiérarchisé », constitue le pilier des valeurs africaines, transmis et

⁴⁴ Extrait d'un article paru dans *Libération* (17 juillet 2001), de Ludovic Blecher.

reproduit de génération en génération. « Pour une éducation fondée sur les relations entre individus, l'essentiel est d'apprendre à l'enfant à connaître sa situation dans le groupe et à y tenir sa place, à adopter les manières et la tenue qui y correspondent, à percevoir correctement le statut des autres par rapport au sien et à discerner le degré de respect ou de familiarité qui convient à tel rapport » (*op. cit.* : 157). Quel comportement adopter face à un aîné ? « *Il faut respecter les plus grandes que soi, il faut pas les insulter, faut leur tenir respect même s'ils nous manquent de respect, il faut faire comme si on a pas entendu, c'est comme ça...* » (Guethy). « *Faut pas les insulter, quoi, elle [sa mère] me dit ce qui faut faire, il faut les respecter et tout, même si y a un vieux qui pousse dans la rue, faut un peu... faut pas leur répondre quoi, il faut comprendre qu'il est plus âgé que soi, on fait comme s'il était à la place de ma mère, on le respecte* » (Khoumba). « *Ils sont pas nos égaux les adultes, on doit les respecter, pas les insulter* » (les enfants de Christian). Aussi, ne doit-on « *pas mélanger les gens* » (N'Dack). En effet, « les catégories d'âge jouent partout un rôle capital en tant que principes de répartition sociale et de hiérarchisation » (Erny 1987 : 87). Le premier jour de soutien scolaire, Jean-Paul demande à sa fille Caroline de me vouvoyer lorsqu'elle s'adresse à moi : « *A Jean-Claude tu peux dire s'il te plaît mais Julie, c'est une personne âgée, plus âgée que toi, alors s'il vous plaît, la prochaine fois, je te punis !* » Par ailleurs, Jean-Paul discute régulièrement avec des jeunes qu'il entraîne (boxe), et lorsqu'ils abordent avec lui la question des parents, il s'attache à ne « *jamais leur donner raison, jamais, même s'ils ont raison [...]* *C'est tes parents, si tu lui donnes raison, tu vas le pousser à quoi, à se révolter contre ses parents.* »

B. Bernardi définit l'âge en termes de considération, qui permet à chacun de classer les autres. Quant à la constitution des groupes d'âge, elle « rend compte de la distinction entre âge absolu [...] et âge relatif (distinction aîné/cadet) ; elle met en œuvre un principe d'ordination dont l'ordonnancement chronologique des âges fournit le modèle » (1991 : 32). La « catégorie » des aînés est élaborée sur le rang de naissance, être plus âgé que, et se renforce lorsqu'il s'agit de personnes dont le statut est équivalent à celui des parents (les oncles, les tantes ou toute personne appartenant à la même classe d'âge). L'enfant doit autant le respect à son père qu'aux personnes faisant partie de la même classe d'âge. « *L'enfant doit respecter son père et ceux qui ont l'âge de son père* » (Marie). Et, « *le respect, surtout le*

respect dans la famille et dehors, ça, c'était pour nous une obligation » (Christian).
« *On dit, il faut respecter son prochain et surtout la personne qui est plus âgée que toi, la personne qui a l'âge de ton père, il faut le considérer comme si c'était ton père* » (Jean-Paul).

« *L'allégeance aux anciens* », précise Anne⁴⁵, constitue le signe matériel du respect entre les aînés et les plus jeunes. Si cette pratique venait à disparaître, ajoute-t-elle, l'ensemble des codes et des valeurs en matière de relation et de respect serait perdu, ce qui représenterait « *une lourde perte pour les anciens* » et générerait une réaction plus négative encore à l'égard de l'Occident, déjà largement incriminé. « *Les enfants qui vivent ici n'ont pas envie, c'est vrai qu'en France, on a tendance à rayer cette allégeance, et ça crée un conflit et une gêne entre les générations d'Africains [...]* Les enfants vont à l'école, ils voient les copains et les copines... » Toutefois, « *si je me balade sur la Canebière et que je rencontre un papa, quelqu'un qui pourrait être mon père par définition, c'est vrai que c'est un terme que j'emploie, je vais lui dire « bonjour », c'est le respect* » (Bénédicte⁴⁶). En revanche, elle ne saluera pas un homme de sa génération, ce qui, selon elle, serait perçu comme un signe de séduction, et non plus de respect. Ces témoignages renseignent sur une modification, en France, des rapports entre les générations et un glissement de sens des règles qui régissent ces relations. En Afrique, « les salutations [...] suivent les règles minutieuses, une sorte de rituel, au travers desquels s'exprime la situation respective des deux interlocuteurs » (Erny 1987 : 155). Je n'ai pas étudié empiriquement les salutations verbales prolongées, dites « *traditionnelles* », entre adultes, faute de maîtriser les langues de mes interlocuteurs.

Pour les parents, en France, le respect à l'égard des aînés demeure prégnant mais tend à perdre de sa valeur, surtout à l'extérieur. Un enfant sera respectueux envers des personnes familières, dans l'enceinte du foyer et, de manière moins marquée, à l'extérieur. Ils incriminent la proximité des influences pluriculturelles, dont les nouvelles générations subissent les influences, qui modifieraient leur « *mentalité* ». Alors qu'en Afrique, « *c'est différent là-bas, les grandes personnes quoi, ceux de 20*

⁴⁵ Mère diola, catholique, née en Casamance en 1944, arrivée en France en 1985, mariée à un Diola (ancien haut fonctionnaire), mère de 5 enfants, sage-femme (bac+3) à l'hôpital de la Conception, réside dans le 11^{ème} arr. de Marseille.

⁴⁶ Mère manjak catholique, née à Dakar en 1965, arrivée en France en 1973, divorcée, analyste-biologiste (BTS), père militaire de carrière dans l'armée française. Bénédicte réside aujourd'hui avec ses deux enfants dans le 15^{ème} arr. de Marseille.

ans, il faut les respecter, tu peux pas leur parler comme tu veux ! » (Khoumba). Toutefois, cette adolescente s'est adressée à moi avec respect lors de notre rencontre. Une anecdote a, par ailleurs, permis de vérifier son comportement. Je devais la rencontrer une seconde fois et pour ce faire, je lui ai téléphoné afin de convenir d'un rendez-vous. Lorsqu'elle a décroché le combiné téléphonique, je me suis présentée sous mon prénom uniquement. Khouma a fait la confusion avec l'une de ses amies nommée Julie, et a immédiatement détaillé sa journée et son week-end précédent, jusqu'à ce que je l'interrompe pour lui dire que je n'étais pas celle qu'elle croyait. Manifestement confuse, elle s'est instantanément excusée en me vouvoyant. P. Erny (1987 : 56) montre que les relations sont prescrites – parler, se regarder, manger avec..., entre mari et femme, entre parent et enfant, entre frère et sœur, entre aîné et cadet, entre oncle et neveu, etc. – et font l'objet d'un apprentissage. L'auteur précise que certains clivages sont accentués entre homme et femme, et entre aîné et cadet. Or, « un trait particulier de la migration et des tentatives de reconstruction de la communauté réside dans le caractère encore « brut » des relations entre les groupes sociaux » (op. cit. : 101) qui, bien que « remises en cause, tendent à se réajuster, à « se polir », perdurent. Au-delà de l'islamisation, pour qui chaque individu est égal (une création divine), la tradition africaine hiérarchise les individus en groupes d'âge et par un principe de séniorité que le respect cimente.

Le respect

La hiérarchie peut être marquée physiquement et matériellement. Un adulte peut occuper intégralement le canapé pour se reposer, discuter ou regarder la télévision, tandis que les enfants sont assis à proximité ou par terre. Je prends l'exemple de Djinda : assise sur le canapé, sa mère lui fit signe de se pousser, pour qu'elle-même puisse s'allonger. Elle a ajouté : « *Si tu veux dormir, tu vas dans ton lit* » (N'Deye). La fillette a acquiescé. Je note, à travers les observations et les entretiens menés auprès des enfants, la portée de l'autorité maternelle. De génération en génération, les mères africaines sont « sévères » (Khoumba). Jean-Paul se souvient : « *Si je faisais des conneries, j'étais petit, ma mère, elle me dit « Arrête ! », et après les grosses chaussures lourdes là, boom ! Elle me jette mais au dos !* » Jean-Nicolas a craintivement fait référence à sa mère (alors qu'elle ne se trouve pas dans la pièce), en indiquant qu'elle « *crie plus fort que mon père* ». Je

m'appuierai sur certaines remarques émises par Thérèse à ses enfants, pour illustrer l'autorité maternelle. Je tiens compte d'un éventuel hiatus : ma présence, dont l'objet est connu de tous, a-t-elle généré une sur-application des pratiques éducatives par les parents et un comportement plus discipliné de la part des enfants ? Quoi qu'il en soit, les parents catholiques « acculturés » tiennent un discours valorisant sur l'autorité et la « bonne » éducation par lesquelles ils élèvent leurs enfants, tandis que les musulmans « peu acculturés » les éduquent sans relater leur mode d'éducation.

Alors que Jean-Nicolas, John et moi-même nous installions dans leur chambre pour travailler, Emilinda (5 ans) souhaitait se joindre à nous. Sa mère lui dit : « *Mimi, tu es évitée, pas invitée !* » La décision de la mère était ferme : seuls les deux cadets bénéficieront du soutien scolaire. Elle refuse, d'autre part, que les plus jeunes jouent tant que les exercices des cahiers de vacances ne sont pas terminés (ils travaillent seuls ou sont aidés par leurs aînés). Thérèse, un matin de cet été 1999, demanda à l'un de ses enfants de lui rendre un service. Un autre le fit à la place du premier, qui fut réprimandé : « *C'est celui à qui j'ai demandé qui doit le faire* », proteste Thérèse. Une autre fois, elle sollicite son fils John pour me servir à boire. Quelques instants plus tard, il me tendit un verre. Sa mère le renvoya à la cuisine en lui disant sèchement : « *Quand on sert à boire à quelqu'un, on amène la bouteille, on ne sert pas dans le verre à trois cents mètres ! Plus jamais ça !* » De même, Emilinda se servait à boire dans un verre en verre quand sa mère la mit en garde : « *Mimie, si tu casses le verre, je te massacre !* » Et lorsque l'un des enfants demanda à sa mère un verre de jus d'orange, celle-ci lui répondit : « *Il y a une différence entre imposer et demander* » et le lui refusa. Par ailleurs, il est interdit aux enfants de circuler entre les adultes en train de discuter. Le vocabulaire employé, pas seulement par cette mère, s'avère quelquefois violent. J'ai entendu, au cours du terrain, des termes ou des expressions tels que « *Je vais te tuer, t'arracher la tête, te massacrer* », qui semblent avoir un réel impact sur les enfants. N'Deye demande à son fils, en train de s'agiter : « *Idrissa, tu es malade ? Si tu es malade, je te soigne mais si tu es normal, tu te comportes comme les gens normaux !* » Une autre fois, alors que j'attendais que les enfants terminent leur petit déjeuner pour travailler, N'Deye dit à Djinda, prenant le temps de déjeuner : « *Donc toi, tu manges doucement pour pas aller travailler !* » Yambi et son mari manifestent la même autorité à l'égard de leurs

propres enfants comme de ceux qu'ils accueillent. De la même manière, un enfant circulant entre deux adultes, ou qui se chamaille avec un autre suscite un regard ou un mot significatifs auxquels l'enfant réagit immédiatement. Les règles sont clairement établies, notamment en ce qui concerne l'usage des jeux vidéo. Mamadou T., Idrissa et Ismaïla ont l'autorisation d'y jouer (cet été-là), entre 16 et 17 heures. En l'absence des parents, le créneau horaire est respecté. Agissent-ils de la même manière lorsqu'ils sont seuls, sans la présence d'un adulte ? En ma présence, je suis moi-même assimilée à une adulte, statut équivalant à un parent, ils observent les prescriptions. Par ailleurs, ils ont le droit de sortir dans la rue, devant l'appartement à condition qu'il y ait un adulte à la maison et après avoir terminé le travail scolaire (soutien). Le contrôle des sorties est un moyen de minimiser l'impact des influences extérieures, susceptibles de s'immiscer dans l'éducation soigneusement transmise.

Une mère africaine est toujours crainte ; par exemple, « *c'est moi qui leur dicte pratiquement ce qu'il faut faire* » (Antoinette). Selon Marcelle, une mère se doit de se faire respecter parce que la famille africaine est le plus souvent nombreuse. « *Nous avons été éduqués d'une manière stricte car étant d'une famille de neuf enfants, il fallait absolument que ma mère soit assez forte pour pouvoir subvenir à tous nos besoins et pouvoir contrôler la situation à la maison. [Dans une famille africaine], la maman a toujours un peu plus de pouvoir, dans le domicile même, évidemment, le père est toujours présent, il est plutôt amené à subvenir aux besoins de la famille, sans avoir réellement à nous contrôler dans la maison, [...] mon père, j'ai trouvé toujours un peu plus euh... je pense, beaucoup plus malléable oui, que ma mère...* » (Marcelle). Quant aux manières d'être autoritaires, les mères se servent d'un regard réprobateur, immédiatement saisi par l'enfant (même très jeune), qui le dissuade de mal se conduire, le recadre de manière anticipée. « *En général, [...] j'ouvre les yeux, elles comprennent* » (Marcelle). Ainsi les enfants comprennent qu'ils ont dérapé, « *pas besoin de lui expliquer...* », dira l'une des mamans. Le principe des « *gros yeux* » s'avère récurrent dans les discours et empiriquement. En effet, « il n'y a guère de remarques verbales répétées aux enfants à l'occasion d'attitudes jugées incorrectes. On observe plutôt une désapprobation silencieuse exprimée par le regard des parents ou quelquefois par l'ensemble des convives » (Barou et Verhoeven 1997 : 100-101). Dans l'espace domestique et sous le regard des adultes et des aînés, l'enfant n'a, le plus souvent, pas le temps de commettre une faute ou, s'il

tente de passer outre certaines règles, il est recadré immédiatement. Peut-on écrire que le respect demeure le principe fondamental, central, et caractéristique de la culture africaine, du moins d'Afrique de l'Ouest, au-delà de toute appartenance religieuse ? Il semble l'être en effet. A travers les discours recueillis et les observations menées au cours de précédentes enquêtes de terrain, qu'il s'agisse de grands-parents, de parents comme d'enfants, tous font référence au « *respect* ».

La majorité...

Un enfant doit se comporter comme tel à l'égard de ses parents (au sens large) et ce, malgré sa majorité. « *Devant ton père, ta mère, tu es toujours bébé, tu es toujours un enfant parce que chez nous, même que tu as 40 ans, tu as toujours les conseils de ton père, de ta mère, il te dit des trucs de gamin, que tu sais mais tu écoutes toujours [...] il faut que tu écoutes.* » Jean-Paul raconte avoir reçu une gifle par son père, bien que marié et lui-même père de famille, pour avoir oublié de lui rendre un service (il n'a pas précisé ce dont il s'agissait). De même, « *mon père, des fois, il me dit, moi, quand je faisais des bêtises, on me frappait même si j'étais majeur ou pas, on me frappait quand même* » (Guethy). Marie explique qu'en tant que « fils » ou « fille de », même marié(e) et parent, cette personne devra consulter ses parents avant de prendre une décision, demander la permission avant d'agir, et si la réponse est négative, elle « *doit trouver ça normal* », sans contester. « *L'enfant doit donner raison à son père même s'il a tort. [...] L'enfant doit obéissance à ses parents.* » Les propos des parents, des anciens sont unanimement considérés comme justes par les jeunes : par leur expérience de la vie et leur acquisition d'un savoir dont un enfant doit tenir compte. « *C'est-à-dire que, quand on respecte les parents déjà, on a tendance à écouter ce qu'ils disent et bon... et puis, je pense que l'écoute, elle est importante, si les parents stricts, si l'enfant respecte son parent, il a tendance à écouter plus les valeurs qu'il lui donne [...] c'est vrai que maintenant, on dit les adultes, tout ce qui disent, c'est pas paroles d'Evangiles mais bon... je crois que c'est important [...], c'est le respect* » (Antoinette). En France, « *y a des familles qui tiennent encore, mes enfants, quand je dis c'est ça, c'est ça, pourtant, ils sont tous mariés mais tous, ils m'écoutent, la famille, il faut du respect, quand il y a pas le respect dans la famille, c'est pas bon, mais maintenant, y a certaines familles, y a pas ça ! Souvent, y a des disputes, y a des drames...* » (Marie-Laure⁴⁷). Certains

⁴⁷ Grand-mère soussou, catholique, née en 1922 à Conakri (Guinée-Bissau), arrivée en France en 1938, son époux (aujourd'hui décédé) était maître de machine dans la Marine Marchande. Marie-Laure est

parents, en agissant très tôt (cf. *infra*) dans le développement et l'éducation de l'enfant, semblent encore pallier ces discordes. « *L'enfant [...] on lui fait comprendre, on lui parle, tu lui fais comprendre à ta façon pour lui montrer que c'est toi le papa, c'est toi sa mère, et il doit obéir* » (Jean-Paul).

Au-delà de sa majorité, un enfant acquiert en principe sa propre responsabilité à partir du moment où il quitte le foyer parental. En effet, « *tant que tu vis sous le toit des parents, tu es obligé de suivre les règles* » dit Binette. Toutefois, l'âge de la majorité semble transitoire. « *Tant qu'il est mineur, il est sous ma responsabilité [...] lorsqu'il sera majeur, il est libre, et il est libre, pas de faire ce qu'il lui plaît dans la maison, il sera libre de faire ce qu'il lui plaît chez lui !* » La majorité cumulée à l'acquisition de son propre foyer projette l'enfant dans son rôle d'adulte à part entière, néanmoins, ses aînés auront, à vie, un droit de regard et de décision sur ses actes. Christian précise : « *Quand on est majeur, on est libre de suivre la voie que l'on veut mais, tant qu'on est pas majeur, on est sous la responsabilité de nos parents.* » Par ailleurs, « traditionnellement », la majorité n'est-elle pas l'âge du mariage d'un garçon ? Concernant les filles, une fois mariées, elles ne sont plus sous la responsabilité de leur père, mais de leur mari. Depuis qu'elle ne vit plus chez ses parents, Binette reconnaît qu'elle ne « *pratique [la religion] pas parce qu'y a pas mes parents à côté pour me dire « Fais ceci, fais cela » [...] Une fois que tu es mariée, tu fais ce que tu veux, tant que tu vis sous le toit des parents, tu es obligée de suivre les règles... [...] Mon père, quand il vient ici, je vide mon frigo ! Des fois, j'ai des saucisses, du vin, je cache tout, quand il vient, il vérifie, il pose des questions à mes enfants, qu'est-ce que vous mangez ? Qu'est-ce que vous faites ?... Quand il est là, je suis obligée de faire la prière aussi, devant lui, il me dit, tu fais toujours la prière ? Il me surveille, quand c'est l'heure de la prière, il me dit, alors, tu fais la prière ? [...] je ne bois pas, je ne fume pas quand il est là, ma mère aussi, pareil, je range tout... Je m'habille pas comme je m'habille d'habitude, je mets des pantalons, des choses longues... [...] Je fume, je bois aussi (rires)... Donc, je respecte pas [les principes et les pratiques de l'islam] quand je suis ici, mais quand je pars en vacances, je fume pas, je bois pas non plus, tout ce qui est interdit, si j'arrive là-bas [au Sénégal, chez ses parents], je ne fais pas, pendant un mois, je me retiens... » Manifestement, Binette se plie aux principes et aux pratiques en vigueur de ses parents avec eux, et*

considérée par la communauté comme étant la « doyenne » des Africains de l'Ouest à Marseille. Réside dans le 14^{ème} arr. de Marseille.

recouvre les libertés religieuses et éducatives qu'elle s'accorde en France, seule avec ses enfants. Cette dissimulation révèle une crainte toujours vive à l'égard de ses parents.

... l'âge du bilan

Au-delà de sa majorité, un adulte continue de tenir compte de l'avis de ses parents et de les craindre. Parallèlement, cet âge semble un indicateur à partir duquel les parents estiment avoir réussi ou échoué dans l'éducation donnée. La majorité est en quelque sorte l'âge du bilan pour les parents. Le critère du « bon » mariage – « demeurant le seul rite qui vienne valider la « bonne éducation » (Boukhobza 1999) – est commun aux deux confessions religieuses. « *On est dix dans notre famille et tous les dix, actuellement, ils sont tous chez eux, mariés et tout, c'est toujours le même comportement qu'on avait étant enfant avec nos parents [...] que nous avons gardé jusqu'à présent, y a pas eu de changements, y a pas eu de drogués, y a pas de gens qui fréquentent des bars, qui rentrent tard chez eux, chez nous, l'éducation qu'on a reçue, ça nous a aidés sur ce plan. [...] Nos parents nous surveillaient de près [...] Ils sont tous casés, mariés, chacun chez soi, y a pas eu de mauvaises situations, ça, ils sont tous droits, corrects et tout... [...] C'était un peu dur mais nous avons vu les conséquences* » (Christian). Autrement dit, « réussir » sa vie implique de « bien » se marier (avec l'« un des siens » rapportera Marilyne), d'avoir des enfants et de bien les éduquer. Il existe d'autres critères, variables suivant l'appartenance religieuse. Il s'agit, en milieu musulman, d'être un bon fidèle, d'observer rigoureusement les rites et de ne pas transgresser les interdits. En milieu catholique, une éducation réussie repose sur la réussite scolaire dont résulte (point de vue *emic*⁴⁸) l'insertion sociale (sans déviance) et professionnelle. Un enfant bien élevé aura une bonne situation familiale et professionnelle. « *Le jour où ils seront majeurs, ils vont réussir à leurs études ou à leur travail, à ce moment là, moi, je me dirai que j'ai réussi mon truc mais le jour où ils seront, je le souhaite pas, mais je vois que c'est l'échec total, je dirai que donc, j'ai échoué, ça a pas été vraiment mon objectif. [...] Pour le moment, je peux pas les juger tant qu'ils n'auront pas 18 ans, le jour maintenant, où mes enfants atteindront l'âge majeur, que je vois, que vraiment que ça va, dans l'âge majeur, quand on a l'âge majeur, on est libre après, ils peuvent me dire : « Papa, on veut quitter ou bien, on veut faire ça », je les laisse*

⁴⁸ Point de vue des usagers.

librement [...] Je verrai si mon éducation a été mauvaise ou elle a été bonne, [...] Moi-même, je peux pas me juger tant que je connais pas mes résultats ultérieurs » (Christian). Au-delà, même si « *à partir de 18 ans, c'est plus la responsabilité des parents* » (Mamadou S.), les adultes dont les parents sont toujours en vie, en Afrique ou en France, incarnent toujours une certaine autorité. Aussi Binette a-t-elle caché à ses parents qu'elle vit maritalement avec son compagnon (un Ivoirien catholique). « *J'ai été éduquée comme ça, malgré que ça fait longtemps que je suis en France, quand même, il y a des choses qui sont restées, que je ne peux pas effacer comme ça...* » De même, « *moi, jusqu'à maintenant, avec l'âge que j'ai et tout, je n'ose pas lever la voix sur mon père ou sur ma mère, jusqu'à présent, ils me font tout !* » (Christian). Aussi lui semble-t-il « *normal* » que ses enfants « *n'osent pas lever la voix sur moi, c'est pas possible, comme moi.* » Qu'il soit musulman ou catholique, l'enfant doit être « *droit* ». Et si les règles sont admises et les relations hiérarchiques maintenues, c'est parce que les enfants sont éduqués « *le plus tôt possible* ».

« *Dès le début !* »

Les naissances successives dans les familles africaines nécessitent une certaine organisation du processus éducatif des enfants. Aussi les mères, occupées par le dernier-né, délèguent-elles un certain nombre de tâches aux aînés, notamment aux filles. Ces derniers ont appris très tôt à « *se débrouiller* » afin que les cadets, puis leurs benjamins acquièrent les bases à leur tour. Les naissances successives réduisent la disponibilité des mères pour chaque enfant, d'où la nécessité d'être efficace « *dès le début* ». P. Erny écrit : « Si l'enfant participe aussi tôt, aussi complètement et aussi intensément que possible à l'existence des adultes, il établit une sorte d'équivalence entre l'éducation et la vie elle-même » (1987 : 133). La prime éducation est décisive.

A l'unanimité, les parents africains (toutes confessions religieuses confondues) mettent en avant le principe éducatif qui consiste à éduquer un enfant « *dès le début* », « *le plus tôt possible* », « *dès qu'il a de la mémoire.* » Les parents ne précisent pas l'âge à partir duquel l'éducation peut commencer. En effet, « *le plus important, c'est [...] serrer au tout début* » (Thérèse). Les parents africains « *préfèrent donner une bonne gifle étant petit, lui faire comprendre* » (Jean-Paul). « *C'est le papa, c'est la maman, c'est l'éducation [...] tout ce que tu dois pas faire,*

tout ce qui est pas bon pour toi, ça commence dès le début » (Mme K.⁴⁹). Parce que l'avenir des enfants repose sur l'éducation donnée, « dès qu'ils sont tout petits, faut commencer et ça veut pas dire taper, ça veut dire, le détourner du mauvais chemin, c'est long, c'est dur, on lui propose des choses, il fait son choix, c'est à lui de choisir, si on lui propose que des choses pas bien, les choses interdites et les choses pas bien sont plus faciles, plus difficile de se retenir de prendre quelque chose que de foncer pour le prendre, c'est plus facile d'être violent aussi que se de retenir, de se raisonner... » (N'Dack). « Je pense, plus on leur met des limites tôt, plus, peut-être, qu'ils grandiront bien » (Antoinette).

Les parents éduquent leurs enfants lorsqu'ils sont très jeunes et de manière progressive, en commençant par fixer les règles (en leur montrant) et marquer les limites (par le regard ou verbalement), à un âge où les enfants sont réceptifs : « Dès le bas âge, c'est à ce moment là déjà qu'il faut... De toute façon, l'enfant, il est petit, il écoute » (Antoinette). En outre, ils redoublent de vigilance et s'assurent de la bonne assimilation des règles et des limites, avant les premiers contacts avec l'extérieur, à l'école, une source d'influences perçues négativement (cf. *infra*).

Compte tenu de ce principe de précocité, ces parents considèrent leurs enfants, dès leur sixième ou septième année, comme des personnes responsables et en mesure de comprendre ce qui est prescrit, recommandé et interdit. « *Moi, je leur dis [à ses enfants] beaucoup de choses, quand ils vont chez les gens, comment il faut se comporter, [...] Le respect, le comportement, moi, je parle souvent avec eux, même petit, petit, même la plus petite, elle va faire bientôt 7 ans mais je lui parle comme je parle, comme à la grande, pour moi, c'est comme des adultes* » (Jean-Paul). P. Erny montre que « les relations entre l'enfant africain et l'adulte relèvent pour une part importante du type que l'on a qualifié de « symétrique » : le petit est traité comme s'il était une individualité déjà achevée » (1987 : 121). Il précise toutefois : « Quand l'adulte perçoit l'enfant comme un être qui est, sous un certain rapport, son égal, cela ne signifie nullement qu'il le considère et le traite comme un de ses pairs. Chacun se tient à la place que lui assigne son statut et son rang dans la hiérarchie sociale » (*op. cit.* : 124). En France, l'image de l'enfant par l'adulte et la barrière

⁴⁹ Mère bambara, musulmane, née en 1952 à Ségou (Mali), arrivée en France en 1979. Non scolarisée, employée de ménage. Réside avec son mari (cuisinier retraité) et trois de leurs cinq enfants dans la cité Frais-vallon (13^{ème} arr.).

entre eux semblent maintenues.

Alors que les parents ne précisent pas l'âge à partir duquel il faut commencer à éduquer un enfant, ils délimitent en revanche une limite d'âge à ne pas dépasser, marquée de surcroît par une progression (5, 7 ou 9 ans). En effet, à la question de savoir quand on éduque un enfant, N'Dack répond : *« Oh ! Au berceau ! Parce que si y a des choses qui fait, qu'on loupe quoi, c'est foutu, à 5 ans, c'est trop tard presque, ça rentre plus ! On dit l'âge de raison, c'est 7 ans, mais franchement c'est... Il faut que tout rentre avant 7 ans, les principes, les... après, c'est plus dur parce qu'à 9 ans, il est rebelle, il veut s'affirmer, faire comme je fais comme je veux et par palier quoi, ça rentre doucement, doucement, parce que si on le laisse comme certains parents, ils laissent tout faire, à un moment donné, on veut leur enlever, il refuse, [...] C'est petit à petit qu'on cadre. »* Une fois la limite d'âge dépassée, il est *« trop tard »* : *« Si tu l'as pas éduqué à 15 ans, tu peux pas le redresser, c'est pas possible. [...] Pour moi, c'est la faute des parents effectivement l'éducation des enfants, [...] C'est la faute des parents parce que si vous ratez la base, la base éducative de votre enfant, c'est fini pour vous, si vous voulez redresser l'enfant à l'âge de 9 ans, de 10 ans, c'est trop tard, dès qu'ils sont petits, c'est là qu'il faut commencer à l'éduquer et ils vont grandir avec ce truc-là dans la tête, [...] Nous, on a eu une bonne base éducative »* (Christian). Les parents partent du principe qu'entamer l'éducation d'un enfant lorsqu'il est déjà grand est un échec assuré, surtout en matière d'apprentissage religieux. *« Il faut apprendre aux enfants à faire la prière quand ils sont petits pour qu'ils s'habituent, leur montrer... Quand ils sont grands, c'est trop tard, ils veulent plus. »* N'Deye précise qu'un enfant, en tant que tel, accomplit les prières quotidiennes pour ses parents, pour leur salut (le jour du jugement dernier), un rituel qui, s'il est observé pieusement, atteste du succès de l'éducation transmise à l'enfant. En revanche, une personne adulte prie pour son propre salut selon les propos de N'Deye.

Contrôle continu

A propos d'un mot grossier rapporté de l'école, Christian a dit à son fils : « *Tu me redis encore ce mot, je vais te casser la bouche ! Donc, ils disent plus, ils s'arrêtent dans la maison, ils n'oseraient pas ! [...] Ils osent pas parce que c'est... tout dépend de la façon dont on les a éduqués depuis le bas âge [...] tout dépend de la base.* » La principale constante observée, à travers les comportements parentaux en matière d'éducation et les relations parents-enfants, porte sur la discipline et sur l'encadrement familial, qui se manifestent sur deux versants : un cadre de règles et de limites fixées préalablement, inculqué dès la petite enfance, et des mises en garde, de la prévention, des contrôles continus. Aussi la vigilance parentale à l'égard des enfants paraît-elle décuplée dans un contexte migratoire, dont les influences plurielles divergent.

A partir des entretiens avec les parents, j'ai retenu les règles évoquées et en ai élaboré une liste (non exhaustive). Jean-Paul informe que sa fille, « *elle marche pas avec des hommes, les petits garçons, quand elle sort de l'école, elle va direct, elle sait comment je suis, elle rentre directement à la maison, elle a cette réputation dans le quartier, comme quoi, dès qu'elle sort de l'école, on la voit à peine, alors ça, déjà, c'est bien, c'est un côté dur peut-être... au niveau de la religion, mais aussi, ça va l'aider de ne pas traîner avec les jeunes filles qui vont l'influencer à faire le con.* » Au-delà de la religion musulmane (conversion du père), il semble s'agir de principes éducatifs propres aux parents ouest-africains, qu'ils soient musulmans ou catholiques. Aussi, telle une cause à effet, ne pas « marcher » avec des hommes et rentrer directement à la maison après les cours empêcheraient de traîner et d'être influencé.

Christian tolère que ses enfants aient accidentellement de mauvais résultats scolaires en mathématiques ou en français, parce qu'ils peuvent avoir mal compris. Il admet, dit-il, qu'il s'agit de matières difficiles. En revanche, il n'accepte aucune mauvaise note en histoire-géographie ou en sciences naturelles. En effet, « *il n'est pas question que vous m'amenez des mauvaises notes parce que là, si tu as des mauvaises notes, c'est parce que tu as pas appris ta leçon [...] je pardonne pas, si y a des mauvaises notes, je les tape.* » Selon Thérèse, la principale règle est fondée sur les limites entre le bien et le mal, auxquelles elle accorde un « *seuil de*

tolérance ». Il s'agit de montrer précisément aux enfants la différence entre les deux valeurs morales. « Ce qu'une société juge bon ou mauvais pour ses enfants [écrit P. Erny 1987 : 188] dépend de ce qu'elle cherche à faire d'eux, à quel modèle elle entend les conformer. »

« De temps en temps, je leur parle de la réalité, des difficultés de la vie, sans travail, c'est impossible de faire quelque chose ici [par rapport au pouvoir d'achat] » (Christian). Ce propos sert, semble-t-il, à justifier à ses enfants l'achat occasionnel de vêtements de marque onéreux. « Je dis pas que je n'achèterais pas de trucs de marque à mes enfants, je les achèterais mais c'est limité quand même parce que ça coûte cher parce que pour moi, l'enfant c'est quoi, c'est d'abord la santé, qu'il ait des occupations, [...] Les trucs de marque, ma femme les achète mais une fois dans l'année, c'est la rentrée, chaque rentrée des classes [...] Et ça suffit comme ça, ils le savent, ça coûte trop cher [...] Vous allez vivre selon nos moyens à nous [...] On peut pas satisfaire à 100%, c'est pas possible et vous le verrez quand vous serez grand [...] J'essaie toujours de parler avec eux, de leur faire comprendre que la vie est dure actuellement. » Aussi, « je les habitue pas à l'argent de poche, je leur donne pas, ils ont tout ce qui leur faut ici [...] donner de l'argent là, pour aller à l'école, ça non ! [...] Si vous l'avez habitué à lui donner des sous, le jour où il en a pas, il va faire tout pour en avoir [...] Il finira le plus souvent par voler. » La limite permet d'apprendre aux enfants la valeur des choses et au-delà, à assumer leur responsabilité, à long terme, de futurs adultes.

Dans le registre des sorties, les limites sont également fixées : *« L'enfant, si tu le laisses sortir à volonté, comme il veut, tout ce qui va faire dehors, tu le sauras pas, déjà que, quand tu le mets à l'école du matin au soir, même s'il est éduqué, il fera toujours des bêtises » (Christian). Il semble nécessaire de pallier les influences de l'école (intrinsèques à travers ses propos) en éduquant ses enfants, en établissant des limites, qui contiennent l'idée de mesure. En effet, « ils ont des limites pour sortir, ils sortent pas n'importe comment, ils sortent pas à n'importe quelle heure, celui qui travaille bien à l'école déjà, aux heures de sortir, il peut sortir mais si tu travailles pas bien, tu sors pas, tu restes à la maison, comme pour les jeux aussi, s'ils foutent rien à l'école, ils jouent pas. » Autre limite : « Moi, je crie ou quand ça abuse, je mets une bonne tape, une bonne claque, ça, c'est que je donne des*

claques parce qu'y a des choses, moi, je crois que j'ai gardé le fait qu'il faut pas répondre à ses parents enfin, des trucs comme ça, c'est vrai que l'enfant, il a quand même le droit de dire quelque chose mais quand il y a des abus, pour ma part, une claque, ça fait pas de mal, je crois quand même que ça lui donne des repères, faut pas faire ci, faut faire ça, c'est pas des grosses claques m'enfin des fois, y a des abus, je suis obligée de sévir surtout qu'on est quatre, y a quatre enfants [...] dans les familles nombreuses, c'est beaucoup plus difficile parce que, il faut que chaque enfant ait ses repères. » Antoinette souligne l'importance des limites imposées aux enfants, a fortiori lorsqu'ils font partie d'une famille nombreuse, dans laquelle une éducation efficace repose sur la nécessité d'assigner des repères à chacun.

En matière de prévention, ces parents emploient quelquefois la menace verbale, une stratégie pour recadrer l'enfant, avant qu'il ne commette une bêtise, ou dès qu'il commence à mal se comporter. N'Dack et son mari ont « *fait peur* » à leur fils aîné, avec lequel ils ont eu quelques problèmes de discipline : « *On lui a dit, si tu continues à faire le con, on t'emmène au village et tu y restes, tu vas voir les oncles et les tantes, ça l'a refroidi ! Ça, on lui a répété, il nous a reproché y a pas longtemps, vous vouliez m'envoyer au village, à chaque fois, ça me faisait peur ! Je dis, rassure-toi parce qu'on avait pas l'intention, c'est un moyen éducatif... [...] Il faut les déplacer, ça se fait en Afrique, un enfant trop dur, on le déplace, on l'amène à ses oncles, les oncles, ils le remettent sur les rails. »* J. Barou et M. Verhoeven (1997 : 101) rapportent le propos d'une mère soninké (banlieue parisienne) relatif aux influences contractées dans le cadre scolaire : « Pour elle, la solution passerait par le recours à l'éducation du milieu traditionnel : « Quand je vois comment les gosses mangent, je n'ai qu'une envie, c'est de leur préparer leur valise et de les envoyer chez leurs grands-parents. Là-bas, on va leur dire « Vous êtes élevés où ! Vous sortez d'où ! » Les auteurs poursuivent : « La manière de faire comprendre aux enfants que leur comportement est incorrect et choquant consiste à établir un parallèle entre le regard que porte sur eux la société française et celui que porteraient sur eux leurs propres grands-parents dans des circonstances analogues. [...] leurs grands-parents, dépositaires des valeurs de respect et de civilité. » Le cadre repose sur l'image positive, en tant que représentants d'une culture normée et porteuse de valeurs respectables, que ces enfants doivent donner d'eux-mêmes à la fois à leur groupe d'appartenance et à la société d'installation.

Christian fait des recommandations à ses enfants, notamment en matière de comportement en classe, à l'école. « *Je leur ai toujours donné des conseils quand ils vont à l'école, je leur dis, ne faites pas ce que font les autres en classe, ne [les] suivez pas, parce que le jour où un d'entre vous, que le maître me dit que vous vous comportez très mal, moi, je vais vous corriger devant les élèves, je vais aller en classe, je vais vous taper devant vos collègues, ça ne me gêne pas, si vous voulez suivre le comportement de ce que font les autres, ça va pas marcher ici [à la maison].* » Il est formel : « *J'ai dit [à ses enfants] le jour où moi, j'entends que vous avez dit « merde » au maître, ce jour là, moi, je vais vous taper devant le maître, ça, il faut jamais le faire !* » De manière préventive, « *à l'école, moi, j'ai parlé au maître, le jour où ils font des actes d'indiscipline, qu'il me mette au courant.* » Le père met en garde ses enfants : qui dit école, dit discipline et tout manquement donnera lieu à des sanctions, entre autres par l'humiliation de l'enfant fautif devant ses camarades et le professeur. Quel enfant ne redoute pas d'être corrigé par son père à l'école ? Le stratagème s'avère efficace, l'enfant ne devrait pas « déborder ».

Empiriquement, alors que Samba, Idrissa et Djinda (qui m'ont volontairement laissé la meilleure chaise) et moi-même étions installés autour du petit bureau situé dans l'une des chambres, leur mère entre et dit à ses enfants : « *Vous respectez, vous écoutez bien, si j'entends rire ou dire n'importe quoi, quand Tata [moi], elle s'en va, vous allez regretter !* » Elle les regarde sévèrement puis ferme la porte derrière elle. Les enfants ont acquiescé les mises en garde de leur mère et ont été obéissants durant trois heures.

L'une des recommandations de Christian consiste à dire à ses enfants « *de prendre exemple sur [lui], de ne pas suivre les autres, pas suivre ce que font les autres, [...]* *Y en a qui vous disent, on va là-bas, dans le magasin, on va voler, ne les suivez pas ! Vous dites non [...] parce que le jour où... que je sois au courant que vous avez fait tel truc ou tel truc, je vais bien vous taper, mettez vous ça dans la tête... toujours strict !* » Ferme dans ses propos s'agissant de la conduite de ses enfants, Christian marque de manière anticipée les limites, des règles à ne pas transgresser. G. Kepel (1991 : 369) emploie l'expression « déviance sociale » pour désigner ce contre quoi les parents africains s'érigent et met en avant l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants fondée sur l'évitement de cette « déviance sociale ». Par exemple,

l'aîné des fils de Christian portait sa chemise sur son pantalon, sans ceinture pour se rendre à l'église. Une tendance actuelle pour les adolescents que son père considère comme une incorrection vestimentaire et un accoutrement de voyous. Deux mots du père ont suffi à l'adolescent pour enfiler une ceinture et rentrer sa chemise dans son pantalon avant de sortir. « *Parfois, on est obligé d'être beaucoup plus sévères pour qu'ils comprennent aussi, parce que si c'est toujours avec douceur, ils vont penser que la vie, c'est toujours douceur donc c'est fini ! De temps en temps, on est obligé d'accentuer un tout petit peu.* » Christian légitime ainsi les méthodes éducatives employées. Je note que, parmi les pères sénégalais et ouest-africains en général, se trouve un certain nombre de militaires de carrière. Est-ce sur-interpréter d'écrire que la rigueur, la droiture exercées sur les enfants dans certaines familles conduisent à ce type de fonction ?

Les règles, les limites et l'éducation préventive évoquées jusqu'ici reposent sur le principe plus général de contrôle. Ces parents éduquent leurs enfants à l'aide de tactiques culturellement établies et admises. Je prends un exemple en rapport avec la scolarité des enfants (récurrent en milieu catholique ou chez les parents lettrés). « *J'ai leur emploi du temps ici, avec moi, je sais que demain, ils ont histoire, je l'appelle, la dernière leçon d'histoire, j'ouvre le cahier, je pose les questions [...] Même s'il se couche à 11 heures, il apprend, c'est comme ça. [...] Je regarde aussi dans le cahier de texte, s'ils ont des devoirs à faire à la maison, je regarde l'emploi du temps et après, je demande le cahier de texte, tous les jours. [...] Je vérifie si les devoirs ont été faits.* » Christian ajoute qu'il leur refait faire les devoirs sur table à la maison, le week-end. Ce père « *regarde* », « *demande* » : il « *vérifie* » le travail fait et à faire. Ainsi contrôle-t-il scrupuleusement la scolarité de ses enfants. Le rôle de veiller au travail et aux résultats scolaires est, en règle générale, attribué aux mères, ou aux sœurs aînées dans les familles dont les parents sont analphabètes. Mickaël affirme ne pas avoir de devoirs à préparer. Immédiatement, sa mère vérifie sur son cahier, page par page. Le fait-elle systématiquement ou du fait de ma présence, alors que je la questionne sur l'éducation qu'elle donne à ses enfants ? Une autre fois, Christian (le second fils d'Antoinette) lui demande l'autorisation de descendre au pied de l'immeuble. Elle l'interroge d'un ton plutôt sévère : « *Tu as fait tous tes devoirs ?* » Il répond par un « non » craintif de la tête et elle rétorque : « *Alors non, tu peux pas avant tes devoirs.* » Quant aux sorties de sa fille aînée, « *moi, je suis*

plus stricte sur ça, mais elle a pas réclamé de sorties pour le moment donc, ça va. D'ici trois ou quatre ans, je sais pas ce que je ferai mais pour le moment, elle sait que telle heure, c'est telle heure, j'aime bien que... bon, elle, elle fait du sport par exemple, je trouve que le sport plus l'école plus une sortie, ça fait un peu trop et puis, rentrer tard le soir, j'aime pas trop puis, les laisser en bas, le soir tard, ça me plaît pas voilà... Jusqu'à ce qu'il fasse jour à la rigueur, ça va, et puis, c'est tout. » Antoinette considère ses enfants trop jeunes, même l'aînée (13 ans), pour sortir, surtout le soir, et se dit choquée de constater qu'il y ait autant de jeunes gens dans les rues de la ville et aux pieds des cités jusque tard le soir.

Autre contrôle, celui de la virginité des filles, qui doit être préservée jusqu'à leurs noces. Les mères soninké-es et peul-es (musulmanes) parlent de tradition, les Serer-es et les Manjak-s (catholiques) de respect de sa personne et d'une offrande à l'époux. Aussi, en milieu musulman pratiquant, les sorties et les fréquentations d'une jeune fille devenue pubère feront dorénavant l'objet d'un contrôle. Je renvoie ici à la « permissivité différentielle » (Camilleri 1985 : 105) vis-à-vis des filles, à l'égard desquelles la famille contrôle plus les sorties et les fréquentations que celles des garçons. Elle craint qu'elles perdent leur virginité avant le mariage, le rempart symbolique (honneur, mariage conforme) contre une procréation potentielle.

Les parents et les adultes de la famille s'entendent sur la discipline à administrer aux enfants. Toutefois, un enfant qui décèlera une faille entre deux parents, dont les opinions divergent à propos d'un achat ou d'une activité réclamés, en profitera. Aussi les adultes ne défaillent pas et restent déterminés face à un enfant, qu'il soit très jeune ou adolescent. « *Un parent défaillant, un ado, il le piétine parce qu'il faut qu'il se teste, faut bien qu'il se teste pour grandir, pour devenir adulte, c'est difficile pour le parent* » (N'Dack). « *En Afrique, y a l'interdit, y a des choses interdites et faut pas violer l'interdit, si on viole cet interdit, on viole le sacré... il est interdit de voler [...] Voler, c'est une très sévère punition, on était puni très sévèrement, fallait pas... ça me poursuit toujours... avec les enfants, je suis très sévère, voler ou mentir... Je suis très sévère !* » Si, outre le contrôle collectif ou le regard réprobateur de la mère, il y a manquement aux règles établies, dépassement des limites fixées, autrement dit si l'enfant désobéit, manque de respect, se dispute avec son frère ou a eu une mauvaise note scolaire, les parents (sens large) ou les aînés le recadrent

immédiatement, en le « corrigeant » tant verbalement que physiquement. Dans le chapitre suivant, je montrerai d'une part les différentes causes et formes de sanctions, physiques et morales. Ces dernières suivent un principe privatif ou méritoire. D'autre part, j'établirai la portée que peuvent avoir ces punitions dans l'éducation qui, du point de vue des parents, reposent sur un principe : le contrôle, et un objectif : l'efficacité.

Les sanctions

La question des sanctions donne lieu à deux types de constantes. D'ordre moral, la punition consiste à priver l'enfant de ce qu'il aime faire ou avoir et, suivant le principe méritoire. S'il travaille bien à l'école et s'il est discipliné, il fera ou aura de nouveau ce qui lui a été retiré. Les sanctions physiques n'ont pas été observables empiriquement et les entretiens relatifs ont révélé un certain mutisme à cet égard, tant de la part des parents que des enfants. Certains parents craignent l'impact de l'assistance sociale et des institutions judiciaires (cf. *infra*). A propos des Manjak-s, A. M. Diop écrit : « Devant les manques d'obéissance et de docilité, bien souvent, le seul recours des parents est la correction physique devant laquelle les jeunes s'insurgent de plus en plus, allant même jusqu'à dénoncer leurs parents à la police, les accusant de « sévices ». [...] Bien des parents en concluent qu'ils ne peuvent plus élever correctement leurs enfants en France » (1996 : 181). Aussi parents et enfants ont-ils plus ou moins touché cet aspect de l'éducation. L'autorité parentale est ici à son point culminant. J'aborderai, dans un premier temps, les causes des sanctions puis ses formes morales et physiques.

Causes des sanctions

J. Kastersztejn écrit (1990 : 32) justement qu'« appartenir à une culture, un groupe implique qu'on soit reconnu comme semblable aux autres sur quelques caractéristiques jugées essentielles, mais rarement explicitées. L'enfant par la méthode d'essais et d'erreurs apprend et intériorise les normes qui régissent les interactions et les rapports sociaux. Il en appréhende les limites grâce aux sanctions, se forge peu à peu un corpus des bons et des mauvais comportements et en infère des valeurs. »

A partir des entretiens et des observations, je dresserai une liste (non exhaustive) des causes génératrices de sanctions. Les disputes entre les frères et sœurs, en déclenchant des insultes, des gros mots – bannis par les parents – voire des bagarres, figurent parmi les « bêtises » les plus fréquentes. Les enfants de Yambi (légitimes et accueillis) doivent choisir entre regarder la télévision ou jouer avec leur jeu vidéo, le poste de télévision servant aux deux. Ils se disputent régulièrement, semble-t-il, l'usage du poste de télévision, car la fillette souhaite voir des dessins-animés, l'aîné, des émissions sportives et les cadets, jouer avec le jeu vidéo. En règle générale, les enfants parviennent ensemble à un compromis. Toutefois, il arrive que la mère ait à trancher ou, si le conflit dégénère, les prive tous de télévision quel qu'en soit l'usage.

Il arrive que les enfants se frappent entre eux. Les coups ne sont, semble-t-il, pas violents. Certains parents ne les tolèrent pas et sévissent. « *C'est vrai que j'aime pas trop les bagarres, quand ils se disputent et tout ça, il faut sévir au milieu et puis, les gros mots j'aime pas trop, quand ils répondent aussi* » (Antoinette). Pour d'autres, le chahut des disputes semble davantage faire réagir l'adulte que les coups donnés. Je pense au cas du petit Mamadou C., l'avant dernier-né (3 ans) de Khanify, entouré de cinq sœurs aînées. A plusieurs reprises, je l'ai observé en train de frapper l'une ou l'autre de ses sœurs. Mamadou s'affirme-t-il ainsi en tant qu'unique garçon de la fratrie ? Le dernier-né, un garçon, est né après. Depuis, Mamadou est, semble-t-il, plus calme.

Pêle-mêle, je remarque certaines mauvaises conduites et autres « bêtises » ayant occasionné une sanction : les jeux de ballon dans l'espace résidentiel (« *Il faut pas [...] jouer au football dans la maison et ne pas faire de bêtises quand les parents y sont pas là* » (enfants de Christian), le refus d'obtempérer à une quelconque requête de la part d'un adulte (Niouma raconte s'être fait punir pour avoir refusé de faire la vaisselle), le mensonge (inadmissible), le fait de rapporter un objet à la maison qui n'appartient pas à l'enfant et de casser des objets dans la maison : « *Il faut pas [...] casser les choses et de ne pas toucher les trucs pour les parents* » (les enfants de Christian).

Quant au manque de respect ou « ne pas reconnaître l'autorité, le statut et les droits des parents », il représente « la faute morale par excellence » (Erny 1987 : 56). Aussi est-il impensable et socialement condamné de répondre à ses parents, de s'adresser à eux d'une façon grossière, comme de couper la parole à un adulte ou de manquer de le saluer. Afin d'obtenir des réactions significatives, j'ai posé la question à certains de savoir comment réagirait un adulte, si son enfant criait plus fort que lui. Khoumba répond : « *Une belle paire de claques (rires) !* » Et Abdoubahé : « *Ouille ! Je fais pas ! Tu veux que je risque ma vie ! Ça fera mal je crois...* » Ces enfants semblent ne pas même envisager de manquer de respect à leurs parents. N'a-t-on pas là la démonstration de l'efficacité, de l'assimilation réussie des limites (en matière de respect et à l'égard des parents) à ne pas dépasser ?

J'ai abordé précédemment la question de la mauvaise conduite dans le cadre scolaire. Aussi les enfants de Christian s'accordent-ils à dire qu'« *il faut pas faire crier la maîtresse.* » De même, si Jean-Paul apprenait que l'un de ses enfants bavardait ou troublait la classe, des punitions sévères seraient appliquées : « *Moi, je reçois une note comme quoi qu'elle [sa fille aînée, Ada] bavarde en classe, ou elle trouble, elle le sait, elle va avoir une punition même sévère ! Je vais la priver de tout déjà, elle descend plus et je vais lui demander de m'amener des 15 ou des 16, et c'est ça qui va lui permettre de ne pas rester une heure sur la table mais au moins deux heures sur la table au lieu d'une heure.* » Ces sanctions applicables en cas de mauvaises conduites – les premières étant illustrées, dans les propos de ce père de famille et par d'autres, par d'hypothétiques situations comme pour les faire valoir – et ces mises en garde restent, le plus souvent, préventives. Ada n'a, jusqu'à présent, jamais causé le moindre trouble en classe.

« *Priver de...* »

De manière récurrente, les parents adoptent une stratégie punitive, reposant sur le principe du mérite, pour « cadrer » leurs enfants. « *Priver de télé ou priver de sport, avec le sport ça marche pour le moment [...] Si tu fais pas ça bon tu vas pas au sport et puis voilà [...] S'il se tient pas à carreau et ben voilà, tant pis pour moi ça marche après plus grand on sait pas* » (Antoinette). « *Par contre, s'ils ont mal travaillé durant la semaine, ils sortent pas [...] Donc, c'est la punition durant le week-end, ils travaillent au lieu de s'amuser, ils le savent, c'est automatique, c'est comme ça* » (Christian). Comme ses propres enfants aujourd'hui, Christian, était « exempt de tout

» lorsque, enfant, il faisait des bêtises ou « *ne travaillait pas bien à l'école* ». A la question de savoir comment Jean-Paul punit ses enfants lorsqu'ils font des bêtises, il répond instantanément : « *Privé de tout déjà* », comme s'il s'agissait de la première attitude à adopter dans ce cas.

Il ne tient qu'à l'enfant, suivant le principe méritoire ou « *donnant-donnant* », d'obtenir ce qu'il désire faire ou avoir. S'il est obéissant et studieux, ses parents le lui accorderont. En revanche, Idrissa D., inscrit dans un club de football, ne se réinscrira pas à la rentrée scolaire, compte tenu de ses mauvaises notes en fin d'année. C'est en fonction de ses résultats scolaires du premier trimestre que sa mère envisagera ou pas de le faire adhérer au club. De même, un enfant, qui refuse de manger le contenu de son assiette, ne mangera rien d'autre.

Les privations portent systématiquement sur les activités préférées du moment de l'enfant, dans ou en dehors du foyer. Quand ils font une bêtise, les enfants de Christian rapportent : « *On est puni... Ça va mal aller... On va plus aller dehors, s'amuser avec les copains... Ils [ses frères] vont plus jouer à la play-station.* » Lorsque les enfants enfreignent l'une des règles établies, les plus jeunes sont dépossédés de leurs jouets, de leurs jeux vidéo ou d'entraînement de football et les aînés, de sorties ou de télévision.

Je prends le cas de Jean-Paul. Il expose précisément comment il procède à la privation et dans quel cas, pour chacun de ses enfants. « *Mon fils, le petit, quand je le prive de play-station, c'est trop [...] Quand vous le voyez jouer, il est dans l'action [jeu de karaté précise-t-il], tu le privas de ça pendant une semaine, il est malade le petit, uniquement je lui dis bonne note, play-station, pas de notes, tu joues pas, chaque fois que tu amènes une bonne note, tu as le droit de jouer [...] Tu joues pas jusqu'à qui a bonnes notes, il est obligé de m'amener des bonnes notes ! Voilà la punition ! La petite fille, c'est simple, c'est beaucoup les câlins de papa alors quand il voit que papa est fâché, pour remonter papa, il faut qu'elle travaille un peu bien, alors y vient, il me dit, tu as vu papa, j'ai 10 alors tu me fais un bisou, aujourd'hui tu vas me faire beaucoup de câlins papa parce que j'ai beaucoup travaillé !* » Quant à l'aînée, si elle fait des bêtises ou travaille mal au collège, « *je vais plus lui acheter des CD Spice Girls, Boys Band, magazines Fan Club... Je la prive de tout ça, tous ses trucs de magazines, qu'est-ce que je fais, je prends, je mets dans un carton et je*

ferme [...] je les ai habitués comme ça [...] Pour les punir, j'enlève tous les jouets, là, ils s'ennuient maintenant ! Je lui enlève tous les petits bouquins [...] la vie des acteurs, des chanteurs qui l'attirent, il me dit, papa, tu sais, y a un nouveau truc qui est sorti, j'ai vu ça au machin de journaux, il va prendre toujours le truc de la télé, et il regarde en même temps, il voit tout, bon, les CD qui sortent, alors il est obligé de marcher droit pour que je lui achète ça. [...] C'est ma technique ça, c'est tout au chantage, moi, je travaille pour eux, je fais tout pour eux, je préfère ne pas m'acheter rien du tout mais j'investis pour eux, tout au chantage avec eux et ça marche. [...] C'est donnant-donnant, c'est comme ça qu'il faut faire avec les enfants, [...] avec les enfants, c'est comme ça qu'il faut marcher. » Jean-Paul a été élevé ainsi, c'est-à-dire « sévèrement » et, avec le recul, admet que « ça a payé aujourd'hui » (un jugement qui repose sur des critères détaillés ultérieurement). Il se souvient qu'après avoir fait une bêtise, il restait seul dans sa chambre, sans manger, des heures durant, pendant lesquelles il entendait sa famille et ses amis manger, chanter et danser, à l'occasion d'une veillée. Ayant « souffert » de ce type de sanction, il refuse aujourd'hui d'agir ainsi, à l'égard de ses propres enfants. « Ici, en France, pour punir un enfant c'est quoi, c'est les jouets ! » Tandis que le principe de la punition demeure, la « technique » (en ses termes) ou les moyens de procéder ont été redéfinis, eu égard au contexte et aux loisirs propres à chaque génération.

Au-delà de la privation, des menaces verbales peuvent être proférées. J'ai abordé la question des mises en garde parentales en vue de cadrer (en anticipant) ou recadrer l'enfant. Thérèse a, pendant quelque temps, envisagé d'envoyer son fils Jean-Nicolas dans un pensionnat catholique au Sénégal, s'il continuait à imiter la signature de ses parents pour justifier ses absences (injustifiées) au collège. « *Le laisser un an ou deux pour qu'il soit malheureux* », précise sa mère. Ce type de compromis repose sur un contrat de bonne conduite et de bons résultats scolaires qui, s'il est rompu, entraînera l'exécution des « menaces ». En revanche, si l'enfant continue d'être obéissant, ses parents n'en feront rien. Jean-Nicolas ne s'est pas complètement assagi, cependant il n'est pas parti étudier en Afrique, en Casamance plus précisément, une région politiquement conflictuelle. En revanche, sa mère a décidé de « supprimer » ses entraînements de rugby, son sport favori.

Une autre tactique, dans les cas mineurs semble-t-il, consiste à envoyer l'enfant réfléchir dans sa chambre, avant ou après lui avoir signifié verbalement sa faute. « *Dans la chambre une heure, deux heures puis on parle jusqu'à pardon* » (Koudjedji). Il arrive que « *des fois, on mange pas !* », rapporte John. « *Ils [les parents de Khadidjatou] me laissent dans la chambre, toute seule, moi, je fais pas de bêtises ou quand j'étais petite...* » A 10 ans, cette fillette se considère-t-elle trop grande pour faire une bêtise, ce qui renverrait au principe de la responsabilisation précoce des enfants, et qu'elle appartiendrait dorénavant à la classe d'âge des aînées ? De même, « *des fois, je sors pas. Avant, quand je faisais des bêtises [...] j'étais punie, sinon [au sens de maintenant], ça va* » (Guethy). Quant à la punition qui consiste à « faire des lignes », à recopier une ou plusieurs phrases de type « je ne dois pas... », ou des tables de multiplication, seuls Christian et Thérèse (catholiques et lettrés) y ont recours.

Sanctions physiques

Au cours d'un entretien, N'Deye explique que, suite à une bêtise, elle envoie l'enfant puni « *dans la chambre seulement, l'enfant, on le frappe pas.* » Elle reproche aux parents « français » de frapper leurs enfants pour ensuite, les laisser regarder la télévision, ce qui lui paraît contradictoire. Toutefois, lors d'une demi-journée de soutien scolaire à son domicile, N'Deye a frappé l'un de ses fils, en train de commettre une bêtise, et lui a dit : « *Va dormir !* » ; il a immédiatement acquiescé. L'enfant n'avait pas d'autre possibilité. Certains propos, extraits d'entretiens menés auprès de deux de ses fils (cadets), révèlent que N'Deye et son mari agissent de la sorte, lorsque l'enfant a dépassé les limites établies. De même, Fandé reconnaît : « *Je frappe bien et j'envoie dans un coin.* » Les coups sont des gifles ou des chicotes, en revanche, j'ignore si les parents font usage d'une ceinture ou d'un martinet. Marilyne évoque l'enfermement dans sa chambre, le temps nécessaire, après avoir reçu une « *grande fessée* ». L'enfant est sanctionné, puis isolé afin qu'il réfléchisse à son écart de conduite.

Les enfants semblent reconnaître leurs torts et admettre les sanctions reçues. François se rappelle davantage les « *roustes* » que les interdictions de sorties, et Lala, « *les fessées quand j'étais petite.* » Christian se souvient : « *Ils [ses parents] nous mettaient parfois à genoux, ça, moi, je le fais à présent à mes enfants parce*

que c'est une bonne punition, [...] une heure de temps, deux heures de temps. » Aujourd'hui convaincu du bien fait de la pratique, Christian la reproduit. Ses enfants n'évoqueront à aucun moment ce type de sanction. S'agit-il, de leur part, de pudeur à aborder la question des sanctions physiques ? Je précise que l'entretien, mené avec eux, a été effectué en l'absence des deux parents. Christian rapporte un écart de conduite commis par l'un de ses fils : ce dernier a signé lui-même une copie pour laquelle il a eu une mauvaise note. Le professeur s'en est aperçu et a contacté le père de l'élève (à sa demande, en début d'année). Il s'agissait cette fois d'une récidive. *« Là, je l'ai bien tapé, j'ai dit que la prochaine fois que tu recommences ce truc, je vais te tuer tu vas voir ! Je vais te mettre des cicatrices sur le corps, tu recommenceras jamais au grand jamais ! Depuis lors, il m'amène les copies mais ce jour-là, je l'ai tapé parce que si je le laisse comme ça, il risque de faire d'autres choses beaucoup plus graves encore ! »* Le moyen de recadrer l'enfant, dans le cas présent, a été de le marquer, au-delà des coups, par la violence des mots, dont le but a été de lui faire entendre raison, afin qu'il ne recommence jamais ce type de faute. A propos de la violence verbale, évoquée précédemment, je rapporte les mots de Khoumba, relatifs à la réaction maternelle face à tout manquement de respect à son égard : *« Elle me tue ! »*

Quant aux familles polygames (soninké-es et manjak-s), les co-épouses semblent avoir les mêmes droits en matière de sanctions physiques sur leurs enfants et ceux des co-épouses. En effet, Jean explique que son père et ses deux épouses frappent les enfants, indistinctement, pour les punir. L'autorité des co-épouses sur les enfants (biologiques ou pas) est équivalente. Anna M. explique que *« les deux mamans »* sont craintes et que ni l'une ni l'autre n'ont *« pas laissé faire tout ce qu'on voulait »*. Jean-Paul se souvient des sanctions de son enfance : *« Les punitions, c'est un très bon fessée avec la ceinture qu'on a achetée, ce fessée, c'est pas parce qu'il [son père] nous aime pas, c'est parce qu'il nous aimait trop, aujourd'hui, [...] mon frère, il marche droit, ma sœur, elle marche droit, elle est mariée, elle respecte son mari, son mari la respecte, ça, c'est l'éducation des parents. »* L'objectif de l'éducation, à terme, est d'atteindre une certaine réussite – sociale (sans déviance), professionnelle, religieuse, matrimoniale... – et atteste ainsi de son efficacité. Appartenant à l'un des groupes culturels minoritaires et en interaction avec d'autres, Jean-Paul s'efforce d'écarter toute circonstance défavorable, de la part de ses

enfants, qui lui ferait « *perdre la face* » devant les « autres », ses voisins, à l'instar de quoi, si l'un de ses enfants « *tournaient mal* », il éprouverait de la « *honte* » envers lui-même (en tant qu'« éducateur »), vis-à-vis de sa famille et au-delà, de la communauté tout entière. Ses objectifs à atteindre, en éduquant ses enfants, reposent sur une volonté certaine d'afficher une expression d'exemplarité de sa personne et des siens. Aussi seules la rigueur et les sanctions permettent-elles de maintenir cette image, en évitant les débordements et en les sanctionnant dans le cas contraire. A la question de la fréquence des sanctions, Jean-Paul se félicite, non sans une certaine expression de réussite : « *Ça arrive pas souvent parce que c'est donnant-donnant.* »

Cheik Hamidou Kane (*in* Erny 1987 : 211) écrit, à propos des corrections physiques que, « bien que la documentation ethnographique dont nous disposons ne permettent pas une étude comparative suffisamment étayée, il semble bien qu'en Afrique noire les milieux traditionnels marqués par l'Islam et l'école coranique ont échafaudé des systèmes de correction bien plus violents et systématiques que les autres. » P. Erny ajoute : « On peut incontestablement en dire autant des milieux chrétiens. La sévérité s'accroît avec l'influence musulmane et chrétienne » (*op. cit.* : 212). Les parents, en anticipant, en prévenant, en contrôlant, semblent avoir davantage recours à une violence verbale (« *Je vais te tuer tu vas voir ! Je vais te mettre des cicatrices sur le corps* » ou, « *je vais te tuer, t'arracher la tête, te massacrer* ») et morale (privation), plutôt que physique.

Educatives, les sanctions apprennent aux enfants les limites du cadre du licite, du prescrit, du permis propre à chaque groupe culturel, dont les limites sont changeantes, re-définies et ré-interprétées en fonction des conjonctures et des contacts. Coercitives et moyen de contrôle, elles servent à leur signifier qu'ils sortent du cadre, qu'ils doivent le réintégrer sinon, qu'ils risquent, en transgressant un interdit – « fondateur ou garant de l'ordre culturel » (Smith 1979 : 25) – de mettre en branle la socialisation du groupe entier. Aussi l'étude des sanctions « permet[-elle] de mieux comprendre comment chaque société construit culturellement l'individuel et le collectif » (Claverie 1991 : 650).

Une relation de confiance

Entre le principe de séniorité et le respect qu'il inspire, les règles et les limites attentivement maintenues, le contrôle constant et les sanctions régulatrices oscille une relation de confiance à gagner. En effet, *« y a aussi le truc de faire confiance à l'enfant, il faut encourager aussi l'enfant, s'il fait quelque chose de bien, il sent qu'il est quelqu'un, qu'il est considéré mais s'il fait une bêtise aussi, ça, ça va pas du tout ! C'est comme la carotte et le bâton ! »* Le principe méritoire fonctionne aussi dans les relations adultes/enfants. Une fois les règles intégrées et les limites appliquées par l'enfant, ses parents lui manifesteront toute leur confiance. En revanche, au moindre écart de conduite, il se la verra retirer et de nouveau, devra la gagner. Le compromis repose sur le maintien de cette relation de confiance, que les enfants ont à honorer.

Confiants, les parents accordent leur confiance à l'enfant pour fréquenter qui il souhaite, s'il ne côtoie pas de jeunes *« qui tournent mal »* – qui fument, volent ou manquent de respect à autrui – ou sortir, s'il tient compte des heures de sorties autorisées. Par exemple, *« on peut sortir jusqu'à l'heure du manger »* (Mamadou T.). *« Faut pas rester jusqu'à minuit dehors ! Enfin là, je descends, après je remonte vers sept heures, comme ça, je vais pas rester jusqu'à neuf heures, dix heures... Si c'est l'été, je reste devant, avec mes copines. [...] Des fois, elle [sa mère] me laisse parce qu'elle sait que je vais pas aller trop loin [...] Faut pas faire trop »* (Guethy). Le plus souvent raisonnables, ces enfants font la part de ce qui est permis et de ce qui est interdit. Guethy explique qu'elle-même, comme ses frères et sœurs, ne traînent pas dehors ni ne s'habillent de façon incorrecte. *« C'est pas aussi strict que ça mais je sais que mes frères et mes sœurs, ils feront pas ça, c'est pour ça qu'elle est pas trop stricte. »* Et, *« de toute façon, elle [sa sœur aînée] va pas danser seule, soit elle va avec mes cousines ou mes cousins, elle a confiance ma mère »* (Khoumba).

En définitive, Guethy et les autres jeunes gens de son âge ont appris qu'*« on doit pas répondre, on doit faire ce qu'on nous dit, même si c'est pas de notre famille, si on répond, on va nous crier, faut rester droit, faut faire la prière, faut pas faire de bêtises, pas voler parce que c'est pas bien. »* Les verbes « falloir » et « devoir » sont, de manière récurrente, au centre de leurs propos en matière de conduite à adopter. *« On fait ce qu'ils nous disent, sans répondre, sans rien faire, tranquillement »*

(Guethy). Khoumba imagine une hypothétique situation de manquement par l'une des aînées : « *Si elle sort comme ça, toute seule, elle revient à quatre heures du matin, vaut mieux pas rentrer à la maison parce que... (rires), ça va être sa fête !* » Je lui demande ce qu'il se passerait, Khoumba répond : « *Elle [la mère] va la tuer ! Elle va lui crier dessus ! Elle va lui dire, où tu étais et tout ! Normal quoi, elle va même se prendre une roustie ! Quoi, c'est normal hein !* » Les règles sont claires et respectées : ne pas sortir seul mais accompagné, préciser avec qui et l'heure du retour, afin d'avoir la permission de sortir. Les sorties nocturnes ne sont pas autorisées aux adolescentes. « *Pour que moi je sorte danser, il faut que, au moins, j'ai 18 ans pour le soir ! La journée, ça va mais le soir, je suis un peu jeune, trop jeune...* » Khoumba admet qu'elle est trop jeune pour sortir le soir. Elle et ses sœurs, en respectant les règles établies et les limites fixées, jouissent de la confiance de la mère qui, divorcée, élève seule ses enfants. L'autorisation de sortir leur est accordée en fonction de règles fixées par les parents et fondées sur des critères tels que ceux évoqués dans ce propos : « *En bas, ils ont des heures quand même pour sortir, ils sortent pas aux jours ouvrables par exemple, les lundis et mardis, ils sortent pas, les mardis soirs, je peux les laisser sortir parce que je sais que mercredi, ils ont pas cours, donc mardi, ils descendent s'il fait bon [...] y a des heures [...] sept heures, tous les jours, ils rentrent, eux, ils savent quand même, ils sortent avec une montre* » (Christian).

Par ailleurs, les enfants deviendront des adultes responsables si leurs parents, très tôt, leur enseignent la modération et la patience. « *Il faut céder de temps en temps, lui faire croire que... il se construit mieux comme ça, [...] qui se cadre dans la société* » (N'Dack). Les culturalistes, tels que M. Mead, A. Kardiner ou R. Linton, y verraient, selon P. Erny (1987), la cause des comportements responsables. En contre partie d'exigences parentales, telles que de bons résultats scolaires, la politesse et le respect à l'égard d'autrui, ne pas mentir ou encore bien se conduire, les requêtes des enfants comme la confiance des parents leur seront accordées.

Portée de l'éducation transmise

A la question de savoir si Khoumba a le droit de faire ce qu'elle veut, elle répond : « *Non (rires) ! Oui mais bon, il faut pas abuser aussi !* » Responsable, Khoumba connaît les limites et ne les dépasse pas. Dans le cas contraire, « *elle aura pas le courage de me demander de lui acheter quelque chose, elle le sait ! Elle s'est manquée, elle a pas de bonnes notes, elle a honte même de me demander* » (Jean-Paul, à propos de sa fille Ada). Les variables du mode éducatif (limites, contrôle appliqués très tôt à l'enfant) se révèlent efficaces.

Quant aux parents, Antoinette constate avec le recul : « *Je pense que ça n'a pas été plus mal, moi, je sais que pour nous, quand même, je vois bon... J'ai vu certaines familles où peut-être les parents étaient moins stricts et les enfants ont mal fini voilà... et puis, d'autres familles où les enfants ont bien fini [...] d'autres parents qui étaient plus laxistes et puis que les enfants ont totalement mal fini.* » Suivant sa logique (qui est partagée), des parents « *laxistes* » et un environnement néfaste génèrent irrémédiablement « *des enfants qui finissent mal* ». Autrement dit, un processus éducatif efficace nécessite d'associer un contrôle exercé par tous, précoce – « *Plus on leur met des limites tôt, plus, peut-être, qu'ils grandiront bien [...] je pense qu'il faut être rigide* » (Antoinette) – continu et prolongé (même à l'égard d'un enfant devenu adulte). Malgré le contexte migratoire, les parents souhaitent éduquer leurs enfants comme eux l'ont été. Cependant, la recherche empirique a révélé des nuances dans la pratique, notamment vis-à-vis des plus jeunes, à l'égard desquels certains parents tendent à assouplir certaines règles compte tenu de l'environnement et de ses influences actives. A travers une anecdote entre N'Dack et sa fille qui, à propos du linge qui sèche sur le radiateur de sa chambre, dit à sa mère : « *C'est quoi ces décorations dans ma chambre ?* », une boutade que « *j'osais pas le dire à ma mère ça !* » (N'Dack). Sa fille (benjamine) a adopté un comportement que n'aurait eu ni sa mère, lorsqu'elle était adolescente, ni sa sœur aînée. « *Et les aînés aussi, y a des choses qu'ils disaient pas ça, elle, elle ose, au fur et à mesure des années, c'est permissif, on lâche du lest, on voit que c'est pas la peine de s'affoler... Ils m'aident quand y a besoin. [...] Avec les autres, on est devenu plus souple, au contraire, ils sortent même des fois sans me dire, bon, ils disent à l'un, le frère ou la sœur, je vais à tel endroit et s'ils s'en vont, ils sont pas obligés de venir ou à moi ou à leur père, à l'aîné, on exigeait qu'il vienne dire ou à moi ou à son père parce que les autres, ils*

étaient trop petits, je vais à tel endroit, qu'on sache... »

Lors du terrain, j'ai constaté un certain nombre de règles de conduite appliquées par les enfants et les adolescents : demander la permission ou un avis avant d'agir, écouter et obéir à une directive même en cas de désaccord, s'adresser poliment ou vouvoyer, laisser la meilleure place assise, attendre avant de manger, marquer l'hospitalité en servant à boire ou à manger, ne pas couper la parole ni traverser un groupe d'adultes en pleine conversation, etc. Malgré quelques manquements, des « signes de dégradation » pour les parents, plus d'indulgence ou d'assouplissement par certains parents, les enfants connaissent les limites et, même s'ils tendent à les élargir, ne les outrepassent pas. Aussi le respect régule-t-il la conduite de ces jeunes, qui rejettent encore largement l'idée de déviance et d'insolence.

En matière de discipline, je retiendrai quelques exemples parmi un grand nombre de scènes empiriques. D'une part, la perspective de travailler (soutien scolaire) durant l'été n'a guère enthousiasmé les enfants. Alors qu'il faisait très chaud et que les autres enfants s'amusaient dans la rue, « mes » écoliers ont acquiescé à la décision parentale. D'autre part, une fois la séance de travail terminée (une demi-journée), Abdou puis, Mamadou T., Ismaïl et Idrissa D. m'ont demandé l'autorisation de jouer avec leur jeu vidéo et ont attendu que je leur en donne la permission. Par ailleurs, alors que je sommais⁵⁰ les élèves d'aller se ranger pour aller en cours, Jessy⁵¹ a immédiatement acquiescé, tandis que les autres élèves ont contesté ou injurié : « *Ne me parle pas* » ou « *Je parle pas avec toi* », voire m'ont insultée du simple fait de le leur demander.

Lors d'un entretien formel avec Christian, sa fillette, de retour de l'école, s'est approchée de son père, a attendu qu'il l'autorise à parler, lui a demandé l'autorisation d'entamer un paquet de biscuits et a attendu sa réponse avant d'agir. « Rarement l'enfant est invité à exprimer ce qu'il pense, ce qu'il éprouve, ce qu'il désire ; et s'il s'exprime de la sorte, ce n'est jamais spontanément mais sur une invitation – autorisation de l'adulte » (Ortigue *in* Erny 1987 : 125). A la question de savoir ce qu'implique d'être « bien éduqué », Guethy répond : « *Je sais pas moi...*

⁵⁰ En tant que surveillante d'externat au collège Vieux-Port (2^{ème} arr.).

⁵¹ Elève manjak, catholique (né au Sénégal).

normalement ! Bien éduquée, ça veut dire ne pas confondre ce qui est bien, ce qui est mal, bien travailler à l'école, ne pas arrêter l'école, pas faire de bêtises, rester tranquille... » Ces codes de conduite transmis très tôt à l'enfant contribuent à le responsabiliser. Antoinette confirme : « On commence très tôt à les responsabiliser. » Il en résulte que, « à la longue, l'enfant, il sait par lui-même, à force, que là, il doit pas déborder, là, il peut, c'est permis, ça, c'est pas permis, ça c'est interdit, c'est ses repères » (N'Dack). Progressivement, les parents confient des tâches, des responsabilités aux enfants, afin qu'ils apprennent à « se débrouiller ». Par exemple, Christian « envoie » ses enfants faire des courses, et à propos de l'argent confié, il explique : « Oui, c'est comme ça sinon, parce que sinon, ils vont rien connaître après, on est obligé de les apprendre petit à petit, c'est comme ça. » Il en ressort que, « quand on est petit, ils grondent plus que quand on est grand parce que, [...] quand on est grand, on commence à... on comprend tout » (Stéphanie⁵²). De même, Khoumba et ses frères et sœurs témoignent : « On sait ce qu'on fait. » Alors que les parents « non africains » attendraient que leurs enfants soient suffisamment âgés pour comprendre ou apprendre, ces parents considèrent qu'il est déjà trop tard. « Quand avec la puberté [écrit P. Erny 1987 : 121] l'individu entre dans la vie adulte, tous les aspects de cette nouvelle existence lui sont connus, car depuis toujours il partageait les travaux, les soucis, les divertissements de ses aînés. [...] A l'opposé du jeune occidental moderne, l'adolescent africain n'a pas de réajustements profonds à opérer, de crises à traverser, avant qu'il n'arrive à se situer lui-même. »

Par ailleurs, les enfants ont quelquefois jugé leur éducation rigoureuse et ce, depuis leur plus jeune âge et durant leur enfance sans répit. Néanmoins, à long terme, une maman présume : « Il te dira, tiens, ma mère quand même, ce qu'elle me disait, mon père, ce qu'il me disait, c'est vrai » (Antoinette). Thérèse assure que, si elle n'avait pas élevé fermement ses enfants, ces derniers n'auraient pas atteint ce niveau d'étude (bac+2 en moyenne). Spontanément, Lauriane, Ada et Lala sortent modérément, afin de ne pas, disent-elles, perturber leur scolarité. De même, Jean travaille d'abord et sort ensuite, jamais l'inverse. « Quand on sort de l'école, on fait les devoirs et après, on peut aller jouer, après les devoirs, on peut aller jouer [...] Le samedi et le dimanche, on peut s'amuser, le mercredi aussi... » (les enfants de Christian). Avec modération, Guethy fait « des trucs mais faut pas en rajouter, ma

⁵² Fille (6 ans) de Christian.

mère, elle décide, quand y a des trucs c'est non, c'est non [...] C'est son rôle quoi, elle est normale. »

François note que, « *dès le départ, on apprend aux enfants africains à se contenir, ils sont plus responsables plus tôt.* » Une fois les codes, les règles et les limites assimilés, les enfants savent comment se conduire et agir au quotidien, à l'issue de quoi, selon les parents et les enfants, ils deviennent responsables et savent « *se débrouiller* », prendre des initiatives. En début d'année, au collège dans lequel elle est inscrite, Guethy s'est présentée parmi une douzaine d'élèves aux élections du délégué des collégiens au Conseil Régional et a été élue pour deux ans. Elle représente les cinq cents élèves du collège Vieux-Port pour voter des projets relatifs à la pollution, aux établissements scolaires de la ville, aux rapports entre les élèves, etc. Au-delà de ce statut, elle se singularise à travers son image d'élève droite, mature et responsable. Elle est respectée en tant que telle.

La première impression que j'ai eue à l'égard des filles, notamment des aînées, lorsque j'entrais dans chaque foyer visité, s'est fixée sur leur aptitude, leur maîtrise dans ce qu'elles entreprenaient, et sur la manière dont elles se conduisaient. Elles effectuent spontanément les tâches domestiques quotidiennes et m'ont systématiquement offert l'hospitalité par une chaise pour m'asseoir, une tasse de thé ou un verre d'eau pour me rafraîchir. Les filles n'attendent pas que les mères leur demandent de remplir une tâche ou de se faire aider. De leur propre initiative, elles préparent le repas, frottent le sol, s'occupent du dernier-né... Djinda, pourtant très jeune, nettoie la nappe après le repas puis la range, rapporte le récipient d'eau et le savon liquide à la cuisine, de son propre chef. Khoumba affirme : « *Je l'aide [mère] parce que elle est fatiguée... Quand j'ai pas école, le week-end, je fais la maison avant qu'elle rentre du travail, je range tout, je préfère, en plus, elle est fatiguée, elle travaille...* » De manière récurrente, une organisation interne, entre sœurs, est mise en place lorsqu'elles sont plusieurs sinon, avec l'aide des frères. « *On tourne, pas les jours d'école, quoi, par exemple, le vendredi soir, c'est moi et ma petite sœur, [...] Le week-end, ça fait que moi et ma petite sœur... Et le samedi aussi, une des deux, dimanche aussi et mercredi aussi, par exemple, aujourd'hui, c'est mon tour [de vaisselle et de ménage]* » (Khoumba).

Pour clore ce chapitre sur la nature et la portée de l'éducation des parents africains, je citerai P. Erny qui écrit : « La période de l'enfance [est] souvent négligée » (1995 : 145), autrement dit, les questions de la naissance, l'allaitement, le sevrage, la toilette, les jeux de corps à corps avec la mère puis la fratrie, etc. Ce travail ne prend pas en compte cette période de l'enfant et les questions qu'elle soulève, ni la relation entre système d'éducation et type de personnalité de l'enfant établie par le courant *Culture and personality*. D'une part, les plus jeunes de mes interlocuteurs sont largement sevrés, leur « développement corporel » (pour reprendre les termes du courant cité) est pratiquement achevé. D'autre part, observer la « pédagogie rituelle » (au sens de P. Erny) aurait nécessité une investigation quotidienne et prolongée, ce que le terrain n'a pas rendu possible.

Après avoir décrit la structure familiale, la nature et la portée de l'éducation transmise par les parents ouest-africains musulmans et catholiques migrants, je déterminerai dans le chapitre suivant un autre versant de l'éducation : les modalités et le contenu de la transmission, et l'apprentissage qui en résulte.

I-2- TRANSMISSION

« *Raconter l'Afrique* » pour transmettre « *des racines* »

Par leur couleur de peau, ces enfants se distinguent des autres (non africains). Dès les premiers contacts ou à travers la télévision, les enfants s'interrogent quant à cette différence, et posent des questions. Plusieurs mères ont rapporté que chaque enfant a, un jour, demandé pourquoi lui était « *noir* » et ses camarades européens « *blancs* ». Les parents leur répondent alors que ce trait physique fait partie d'eux, de leur culture. Or, leur faire comprendre cette différence, la rendre intelligible, implique qu'ils leur fassent savoir « *qui ils sont quoi ! Qui ils étaient, pour mieux rentrer vraiment dans une culture, il faut savoir qui on est, c'est d'ailleurs ce qui arrive dans les quartiers, les enfants ne savent pas qui ils sont, et quand on ne sait pas qui on est, on ne peut pas... Ils ne savent pas qui ils sont, ils se croient blancs, on les traite de négro (rires) ! Alors que, s'ils savent qui ils sont à la base, au départ, ils sont pas complexés si on leur dit négro, il faut qu'ils sachent qui ils sont, ils ont une culture, ils ont des racines, ils viennent de tel ou tel endroit. Moi, je leur ai toujours raconté, on les a amenés là-bas, on leur a montré, ils savent [...]* C'est une

appartenance à, ils étaient considérés malgré qu'ils sont loin, ils sont aimés et considérés [là-bas], ils ont leur place [...] ils savent d'où ils viennent. » Sans toujours le verbaliser comme l'a fait N'Dack, les parents initient – au sens de faire entrer, admettre au sein de, par la connaissance, la participation et la pratique – leurs enfants à la culture africaine. Aussi considèrent-ils la transmission des « *racines* », d'un imaginaire collectif, de ce qui rattache matériellement et immatériellement à l'Afrique, comme fondamentale et initiale. Pierre angulaire de ce qui cristallisera leur appartenance culturelle, « *raconter l'Afrique* » aux enfants demeure le b.a.-ba de l'éducation. Sans ces repères (qui sont-ils ?, d'où viennent-ils ?), la génération des enfants nés en France serait dépourvue de représentations, d'imaginaire collectif, et déracinée. Il est question d'un savoir (imaginaire ou réel) relatif au pays ou à la région d'origine, au passé, à la vie des anciens ou des contemporains, par lequel l'enfant est en mesure d'appréhender ses origines, et de se positionner. Chaque parent a son lot d'histoires, de récits. Astou raconte à son fils la filiation familiale, les anciens, la vie au village, les animaux en Afrique et l'islam, et Khanify, la vie au Sénégal et des récits relatifs à sa propre enfance en Afrique. Koudjedji leur parle des anciens, du quotidien de son enfance, au Mali. Les parents ne récitent pas, semble-t-il, de contes ni de légendes « traditionnelles » à leurs enfants en France, mais leur « *racontent* » l'Afrique, leur vie d'enfants en Afrique ainsi que l'existence actuelle, le quotidien de la famille restée au pays. J'emploie le terme « traditionnel » par commodité, bien qu'il s'agisse d'une notion associant des « idées fort différentes et point nécessairement cohérentes entre elles » (Lenclud 1987 : 113). Aussi l'emploierai-je entre guillemets.

Grâce aux communications téléphoniques ou par l'intermédiaire de parents ou d'amis de retour d'Afrique et venus rendre visite, les enfants ont « *des nouvelles de cousins restés là-bas* » (François). En France, ce rôle est attribué aux mères, aux oncles et aux tantes, et non aux grands-parents (le plus souvent restés au pays), comme cela semble être le cas en Afrique. Yambi se sert de cassettes vidéo diffusant certains aspects de l'Afrique en complément d'« *histoires anciennes* » qu'elle leur raconte, relatives aux grands-parents, précise-t-elle. En revanche, Fandé conte à ses enfants des histoires apprises étant enfant. Ayant quitté l'Afrique très jeune, peut-être se souvient-elle trop peu de la vie quotidienne africaine. Aussi s'appuie-t-elle sur des histoires plus imaginaires portant sur « *les gens de la brousse, la magie... Il y a de la*

magie dedans. » Ses enfants lisent, par ailleurs, des livres de contes européens et contemporains, tels que le Roi Lion, Cendrillon, le Bossu de Notre Dame de Paris... John et Jean-Nicolas, en plus des « *histoires sur l'Afrique* » racontées par leurs parents, ont, à leur disposition, des ouvrages d'histoire et de géographie africaines. Le niveau d'instruction des parents fait la différence dans la transmission lettrée ou orale. La mère de Khoumba ne lui racontait « *pas des contes mais elle me racontait ses histoires et tout, les bêtises qu'elle faisait* (rires) ! [...] *à l'école, comment c'était et tout...* » Plusieurs enfants m'ont relaté le récit de bêtises faites par leurs parents pendant leur enfance, par exemple le vol de mangues dans le jardin voisin.

Seuls quelques enfants ne sont jamais allés en Afrique. Toutefois, ceux qui font le voyage n'y restent que le temps des vacances scolaires. Aussi, dans ce souci d'apporter des éléments de référence à la culture d'origine, les parents nourrissent l'imaginaire de leurs enfants, afin qu'ils aient matière à construire leur identité, un moyen de façonner et de renforcer leur sentiment d'appartenance et un impact sur leur personnalité qui, privée de tels repères, serait probablement déstructurée.

Modes de transmission

Pour définir la notion d' « éducation », P. Riesman (1991 : 222) suggère de « s'interroger sur la manière dont un groupe humain inculque à des enfants [...] les valeurs, croyances, gestes et attitudes », ainsi que d'étudier au préalable le cadre de l'éducation, c'est-à-dire la culture proprement dite et son mode de transmission aux nouvelles générations. Ce « processus fonde la continuité de la vie sociale » (Lenclud 1991 : 712) et « représente l'instrument par excellence de la continuité sociale » (Choron-Baix 2000 : 357). Empiriquement, il apparaît de façon presque universelle que « *les enfants, ils suivent le premier modèle qu'ils ont devant leurs yeux, le père, la mère, les parents* » (imam Saad, Algérien). M. Mead, dans ses travaux sur l'éducation en Océanie (1930⁵³), a montré que la manière dont les enfants sont éduqués induira leurs comportements adultes. Les pratiques parentales véhiculent des modèles de pensée et d'action, qui tendent à forger un style de comportement particulier. Il s'agit des *patterns* au sens de R. Benedict, pour qui le déterminisme culturel est peut-être trop simplement supposé.

⁵³ *Growing up in New Guinea. A comparative study of primitive education*, W. Morrow, New-York.

Dans le cas présent, la culture dite d'origine – continûment ré-interprétée et ré-élaborée en situation migratoire – tend à intégrer, modifier ou rejeter les apports de la société d'immigration. A ce propos, C. Camilleri écrit que les personnes issues de l'immigration « connaissent mal [...] leur propre culture, car celle-ci leur est présentée par un groupe d'immigration » qui, en prétendant la conserver la rigidifie, un « réflexe assez fréquent chez les gens qui se sentent perdus ou agressés. Aussi ces émigrés sont-ils portés à l'imposer aux enfants comme un ensemble de contraintes incompréhensibles, enveloppées de formules tautologiques : « C'est comme ça chez nous », « C'est la religion », « On est pas des Français », etc. » (1985 : 75).

Il s'agira ici de déterminer les moyens et les contenus de sa transmission compte tenu du contexte. Car en effet, et même en Afrique, « si l'éducation coutumière demeure une réalité permanente, son action et ses effets se présentent toutefois de manière très différente de ce qu'ils étaient originellement » (Erny 1995 : 161), parce que « la reconduction de traits de culture est tributaire d'un contexte économique, social, politique, et de rapports intercommunautaires prédéfinis » (Choron-Baix 2000 : 358). Autrement dit, l'éducation résulte de la transmission, dont le patrimoine est continuellement redéfini.

La transmission s'effectue par l'intermédiaire de gestes ou oralement et l'apprentissage par mimétisme. Les parents montrent aux enfants des manières de faire par des gestes qu'ils auront à reproduire, et leur racontent des histoires, ce qu'ils doivent savoir, afin de leur transmettre un patrimoine, qu'ils considèrent original et originel. Or, nous savons qu'il est « une élaboration collective en transformation perpétuelle et sujette en permanence à des modifications, des réélaborations, des réinterprétations individuelles » (Rivera 2000 : 76), dès lors qu'il y a contact, notamment en situation d'émigration, avec un environnement pluriculturel.

G. Balandier a montré (1957⁵⁴) qu'en Afrique, une civilisation de l'oralité, ont été développées des formes de communication telle que la gestuelle, par laquelle « on se comprend sans le langage. » En Afrique, « les connaissances [...] qui relèvent du domaine commun sont [...] transmises de préférence par voie de participation. [...]

⁵⁴ *Afrique ambiguë*, Plon, Paris.

On demande donc implicitement à l'enfant d'observer, puis d'imiter, de s'exercer, d'essayer par lui-même » (Erny 1987 : 130-131). L'auteur (1987 : 18-19) définit trois types d'éducation, trois sortes de transmission : *informelle*, dont « l'agent principal [...] est le modèle, le *pattern*, dont on use par imitation », un modèle dont « il faut attendre que la règle soit violée pour qu'on s'aperçoive qu'elle existe. » L'éducation *formelle* est verbalisée – « fais pas ci, fais pas ça » –, sans pour autant pouvoir justifier la raison pour laquelle il ne faut pas agir ainsi, « sinon de manière embarrassée ». P. Erny précise que l'éducation *formelle* est perçue comme étant « naturelle », dont les « systèmes » formels sont tenaces, résistants au changement. » L'éducation *technique* enfin, dont la transmission est explicite, conscientisée par les usagers, et dont la résistance au changement est plus faible. « Les trois types d'éducation [écrit P. Erny] s'interfèrent. »

L'apprentissage par l'observation dépend de nombreux paramètres : lieu de l'apprentissage, temps consacré à l'activité, nature de l'interaction avec le modèle, co-présence d'adultes ou de pairs... L'espace privilégié d'apprentissage des valeurs et des modèles demeure la sphère privée, et les parents éduquent leurs enfants le plus tôt possible (cf. *supra*). En outre, les parents enquêtés partent du principe qu'ils doivent avoir un comportement irréprochable devant leurs enfants. En tant que représentant d'un modèle à reproduire, ils s'attachent à montrer le « bon exemple ». C. Choron-Baix (2000 : 358) définit le « modèle transgénérationnel » comme étant « aussi le modèle de référence des migrants, soucieux que passent des aînés aux cadets des valeurs et des pratiques qu'ils jugent constitutives de leur être social. » Parce que « *les enfants ont toujours tendance à répéter, si par exemple, elles [ses filles] m'entendent dire « merde », c'est pas mon genre mais ça m'arrive, elles vont me répéter, les enfants répètent ce que les parents disent... S'ils ont été insultés donc, automatiquement, les enfants insultent les parents, si les parents les insultent, ça sera un double sens comme ça, je crois que c'est inévitable parce que si vous parlez d'une manière, vous allez être répondu de la même manière* » (Marcelle). De même, « *l'éducation des enfants, c'est aussi la parole des parents, s'ils entendent des gros mots, pour eux, [...] alors donc, c'est pour ça, même le mot « merde », je veux pas le dire devant eux [...] je me corrige de suite devant eux, c'est comme ça qu'il faut marcher avec eux parce que moi, je trouve qu'un enfant de 6 ans, qui est en classe et il fait tomber son stylo et après il dit « merde », c'est pas bien ça, c'est*

pas poli » (Jean-Paul). Les « gros mots », pour ces parents, gangrènent une bonne éducation, et conduisent à la déviance.

La gestuelle, dans l'éducation de l'enfant, comprend par ailleurs le regard fixe et sévère qu'une mère, une tante ou une aînée posent sur l'enfant pour lui signifier qu'il commet une erreur, une bêtise ou se tient mal, une tactique qui permet de « *cadrer* » l'enfant. La transmission des codes de ce qui est permis et de ce qui est interdit – de faire, de consommer, de dire – peut être complétée verbalement. Les explications sont fondées sur de simples avertissements tels que : « *Ça c'est bien ou bon [à manger]* » ou, « *ça, c'est pas bien ou bon.* » Les verbes « devoir » et « falloir » sont fréquemment employés : « *C'est les parents qui disent, tu dois pas faire ci, il faut pas manger ci* » (Jean-Paul). Entre éducation *informelle* et *formelle* (au sens de P. Erny), « on n'insistera jamais assez sur le fait qu'une grande partie de l'action éducative des adultes sur les enfants se déroule sans que ni les uns ni les autres ne s'en rendent vraiment compte. On éduque plus par ce qu'on est que par ce qu'on fait » (1987 : 17). Les savoirs et les savoir-faire ne sont pas lettrés, mais acquis par l'enfant en observant et en écoutant. Il apprend, par mimétisme, en calquant sur ce qu'il voit faire et entend dire. Autrement dit, l'apprentissage s'effectue de façon implicite ou « informelle », dans l'environnement familial, dans lequel « *c'est les parents qui disent il faut pas faire ci, ça, c'est les parents, c'est le premier contact* » (Mamé). Les mères éduquent, pratiquent les rites religieux, s'expriment, cuisinent et s'alimentent, se vêtent et se parent quotidiennement, et veillent à ce que l'enfant observe et apprenne. Ainsi, « *je la vois, comment elle fait* » (Khoumba). Au-delà de ce mécanisme de transmission implicite au sein de l'environnement familial, qui contribue à forger les valeurs, les croyances, les gestes, le comportement des enfants, le processus éducatif véhicule et pérennise les valeurs culturelles dominantes, les référents culturels du groupe. Ces modèles, une fois transmis, constituent une partie des éléments du façonnement identitaire de l'enfant. La reproduction, en tant que stratégie de perpétuation, fait naître un sentiment d'appartenance.

Les valeurs dites « d'origine » sont plus ou moins maintenues par les enfants, ainsi que certaines de leurs pratiques de l'ordre, et dans l'espace privé, en fonction du degré d'acculturation des parents. Malgré son patrimoine « toujours soumis, dans la

translation d'une classe d'âge à l'autre, à de potentielles déperditions, réinterprétations et recompositions » (Choron-Baix 2000: 357) suivant la trajectoire des parents, l'objectif de la transmission est atteint. Par exemple, Fandé – arrivée en France à l'âge de 15 ans, avec sa tante, sans ses parents ni sa fratrie – se démarque des autres mères africaines en matière de transmission des pratiques d'origine à ses enfants. Néanmoins, ses enfants sont comparables aux autres, notamment sur le plan comportemental, comme les enfants d'Antoinette, née en France mais largement immergée durant son enfance, entre autres à travers des relations communautaires fortes, l'usage de la langue vernaculaire par les parents, la cuisine, les fêtes... Leur approche de la culture d'origine et de sa transmission aux descendants ne varie que sensiblement, une variation plus apparente dans le processus de transmission (des mères), que dans celui de l'apprentissage (des enfants). En définitive, la transmission « est bien une dynamique [...] qui relie entre elles les générations et fabrique leur devenir » (*op. cit.* : 359).

Mimétisme gestuel : l'exemple culinaire

M.-C. Mahias (1991 : 186) définit la cuisine comme relevant « d'une combinatoire de représentations, de savoirs et de pratiques qui les mettent en acte et les transmettent », et les opérations culinaires comme « un lieu d'interaction des techniques, des rapports sociaux et des représentations. »

La transmission des savoir-faire culinaires s'effectue par les femmes : la mère, les femmes présentes dans l'espace résidentiel (co-épouse, tante, cousine, aînée). Leur disponibilité – en fonction de la situation professionnelle – a un impact dans la transmission. Toutefois, en leur absence, les aînées prennent le relais de cette transmission, d'autant plus redéfinie et réinterprétée qu'elles sont depuis leur plus jeune âge en contact prolongé avec l'extérieur. A la question de savoir comment les mères apprennent aux filles les techniques culinaires, chacune répond, systématiquement, en employant les verbes « montrer » et « regarder faire ». Comme « dans beaucoup d'apprentissages la part verbalisée semble réduite » (Erny 1987 : 131), et « plus par imprégnation que par apprentissage explicite » (Erny 1995 : 163). La transmission des savoirs et des techniques culinaires s'effectue exclusivement par mimétisme, en observant les gestes et savoir-faire, sans l'usage lettré des livres de recettes. La mère de Diarietou lui a appris à cuisiner « *en me*

montrant. » Lauriane regarde sa mère cuisiner, et goûte : elle a appris à cuisiner ainsi. « *Ma mère, elle nous montre et après, on fait* » (Khadidjatou). Fandé précise : « *On montre plusieurs fois* », et sa fille Caroline : « *Je regarde ma mère cuisiner.* » Ce principe s'avère identique aux deux appartenances religieuses. En revanche, le contenu de l'apprentissage varie. Les familles musulmanes « peu acculturées » se nourrissent essentiellement de plats à base de riz, tandis que les familles catholiques consomment, plus largement, tout type de cuisine (cf. *infra*). Dans les premières, les garçons n'apprennent pas à cuisiner. Toutefois, Abdoubahé, seul enfant de la maison en France, a lui aussi regardé faire sa mère et a appris à cuisiner quelques plats simples. Il sait préparer « *les omelettes* » et réchauffer les plats cuisinés préparés par sa mère. Ses parents, souvent absents (des Mourides commerçants de rue), lui ont appris à se débrouiller lorsqu'il est seul, entre autres pour se nourrir.

Les étapes de l'apprentissage culinaire consistent à observer les gestes effectués par la mère ou les sœurs aînées puis, en prenant modèle sur elles, à participer jusqu'à savoir réaliser seul les principaux plats. Au Sénégal, indique Antoinette, une fillette commence à apprendre à cuisiner « *entre 8 et 12 ans* », et doit savoir cuisiner des plats africains. Aussi, « *n'importe quelle fille doit savoir cuisiner à 15 ans, pour la famille, [...] pas accomplie mais presque [à cet âge]* » (Marie). En France, une fille apprend les savoirs et les techniques culinaires « *normalement de bonne heure, 12 ans, à 13 ans, 14 ans, on commençait à me montrer. Ici, ça dépend, toutes les filles ne savent pas cuisiner. Ada sait cuisiner pour ses frères et sœurs, elle sait se démerder [davantage en matière de cuisine européenne]* » (Fandé). Koudjedji a appris à cuisiner en Afrique, à l'âge de 10 ans et ses filles, en France, n'étaient guère plus âgées.

En milieu soninké et peul, les filles commencent leur apprentissage plus tôt, à partir de 10 ans : Diarietou et Niouma, entre « *10 et 14 ans* » et Myriam, « *vers 10, 12 ans.* » Presque toutes préparent des plats africains (« *riz rouge*⁵⁵ » et « *tieb'dien*⁵⁶ ») et européens (pâtes, salades). Lala a commencé à apprendre dans sa onzième

⁵⁵ Riz cuisiné à la sauce tomate (fraîche ou concentrée).

⁵⁶ « *Tieb'dien* » ou « *tiebou dien* » (terme wolof, trad. litt. « riz au poisson »). Plat présenté comme étant le « *plat national sénégalais* », composé de riz cuit à l'étouffée dans une sauce, dans laquelle a préalablement frit le poisson et ont cuit les légumes, et à laquelle on ajoute de la tomate (concentrée) et des aromates.

année. Sa mère l'a sollicitée bien que, « *au début, je n'aimais pas trop cuisiner.* » Pendant l'année scolaire, la semaine, la mère de Lala considère le travail scolaire plus important que la préparation du repas familial. En revanche, le week-end s'y prête, au cours duquel Lala cuisine systématiquement, sauf si elle a beaucoup du travail scolaire (lycéenne).

En France, les aînées maîtrisent plus ou moins bien les savoir-faire culinaires (africain et européen) et les cadettes, en apprentissage, savent « se débrouiller ». Les premières, encore des adolescentes, cuisinent « *les petits trucs* », des plats peu élaborés. Toutefois, Marilyne (18 ans⁵⁷) sait préparer le riz – cuisson à l'étouffée qui nécessite un certain savoir-faire – et son accompagnement (sauces) et le « *tieboudien* » (un plat complexe), ainsi que « *des pâtes, des frites...* » Quant à sa sœur cadette, Anna (16 ans), elle cuisine le riz et « *des ravioli, des petits pois pour les petits* » pour ses jeunes frères, mais ne sait pas encore préparer le « *tieboudien* ». Niouma (17 ans) cuisine « africain » : « *Du tieb', du mafé, du riz rouge* », et « français » : « *des salades* ». Lauriane (13 ans) sait faire cuire « *des pâtes, des steaks, des frites, des œufs* », c'est-à-dire des plats « *simples à faire, des petits plats français* ». En revanche, Lauriane ne sait pas cuisiner les sauces africaines, ni faire cuire le riz. Khoumba (14 ans) « *sait faire [la cuisine] mais [pas tout]...* » Par exemple ? « *Les frites, la purée, c'est simple !* » Je demande à Guethy (13 ans) si elle sait préparer le « *tieboudien* » : « *Non, c'est trop dur ! Ma mère elle sait, je sais ce qu'il faut mettre comme ingrédients il faut, mais la sauce, c'est un peu dur...* » Khadidjatou (9 ans) énumère fièrement les plats qu'elle sait préparer : « *spaghetti, frites, pâtes, crêpes et la cuisine africaine : sauces, mafé, tieb'...* » Je n'ai pas pu vérifier ses propos. Certaines d'entre elles préfèrent cuisiner « à l'africaine », d'autres, « à l'occidentale » (cuisine européenne). Ada (16 ans), par exemple, « *n'aime pas trop les sauces africaines* », aussi n'en prépare-t-elle pas et ne tient pas à apprendre. Elle cuisine en revanche un certain nombre de « *plats français* ».

Les filles apprennent à cuisiner sur le modèle de la mère et des aînées, en observant leurs gestes. Une fois les bases de l'apprentissage acquises, les mères invitent quotidiennement – et implicitement, c'est-à-dire, sans qu'elles aient à leur demander – les filles aux tâches culinaires et domestiques. Progressivement, une jeune fille

⁵⁷ Ages en 1999

se substitue à sa mère : elle préparera dorénavant le repas familial. Au-delà d'être un relais (les aînées succèdent à la mère, puis les cadettes aux aînées), l'objectif de cet apprentissage consiste à préparer les filles à leurs futurs rôles d'épouse et de mère, et à initier les garçons (catholiques) à « se débrouiller » s'ils devaient vivre seuls. Le plus souvent, Niouma et/ou Diarietou préparent le repas familial du soir, sauf lorsque la famille reçoit des invités, au quel cas la mère prend part à l'élaboration du repas. Quant aux cadettes, elles observent et participent en effectuant de petites tâches (épluchage des légumes, vaisselle). En l'absence des aînées, c'est à Khadidjatou que revient la préparation du repas familial.

A la question de savoir si c'est important pour sa mère qu'elle sache faire la cuisine, « africaine » de surcroît, Khoumba répond : « *C'est important pour moi plutôt, quoi, oui, elle tient qu'on sache mais bon, c'est vrai parce que si on est marié, c'est important qu'on sache.* » L'objectif à long terme figure dans les discours : une épouse doit savoir cuisiner. Elle ajoute : « *Ma mère oui quand même, elle veut qu'on sache, ma grande sœur elle sait, moi, je suis petite encore (rires) !* » L'apprentissage est progressif, à chaque classe d'âge correspond un niveau de savoir-faire. En effet, « *faut pas aussi que je reste jusqu'à 25 ans et je sais pas faire un plat culinaire de mon pays quand même !* » Guethy n'est « *pas obligée* [de cuisiner]. *Des fois, je regarde ma mère, après, quand elle est pas là, ben je le fais mais je suis pas obligée, ma mère, elle m'oblige pas, elle me dit calmement, si je veux le faire, je le fais.* » A ce jour, les repas sont préparés par sa mère et ses sœurs aînées. En revanche, si Khoumba vivait en Afrique, « *oui ça... oui mais c'est différent en Afrique, c'est pour ça, non mais je connais un peu mais je sais le faire mais bon...* » En Afrique, elle maîtriserait davantage les savoirs et les techniques culinaires. Les filles, surtout les aînées, considèrent que ne pas savoir cuisiner est un problème. La perspective de se marier et d'avoir des enfants implique tout particulièrement l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire culinaires. Du domaine privé, ce type de pratiques d'origine (culinaire et alimentaire) perdure, et malgré les adaptations culinaires et les substitutions alimentaires, les techniques et les ingrédients de base demeurent, sont transmis et sont appris par les nouvelles générations, nonobstant un retard dans l'apprentissage. Ce pilier de l'identité qu'est la cuisine n'est-il pas, en partie, maintenu par son application privée ? Si crise d'identité il y avait, la conséquence directe serait celle de l'alimentation selon P. Barrot (1994), parce que « l'alimentation

demeure un des principaux marqueurs des identités culturelles » (Bessis 1995 : 12). Or ne peut-il pas y avoir crise d'identité et conservation des pratiques alimentaires ?

Cuisine et religion

Le temps passé en France et l'appartenance ethnique et religieuse, ainsi que l'instruction et l'origine rurale ou urbaine, sont des paramètres modifiant considérablement les pratiques. Ces mécanismes produisent la différence entre les deux groupes que je qualifie maladroitement, à défaut de termes plus adéquats, de « peu » et « plus acculturés ». En matière de préparation des repas et d'assignation des tâches domestiques en général, musulmans et catholiques se distinguent sans autre paramètre que la confession religieuse, sinon la polygamie.

En milieu catholique, les adolescents des deux sexes apprennent à cuisiner, préparent des plats et aident leur mère aux diverses tâches domestiques. François, manjak catholique, a « *appris avec [sa] mère et [ses] sœurs, mais ce qui demande pas trop de préparation : pas le tieb' par exemple.* » Lorsque sa sœur cadette est absente, François prépare le repas familial (les autres enfants d'Anna ont quitté le foyer familial). Je note toutefois une nuance : les premières sont largement invitées à apprendre et à pratiquer, tandis que seuls les garçons qui le souhaitent sont initiés. Jean-Nicolas dit savoir préparer les pâtes et des sauces, et Jean sait « *depuis longtemps* » cuisiner les pâtes, les frites, les steaks, les œufs, mais ne sait pas préparer le riz (cuisson à l'étouffée).

En milieu musulman, seules les filles effectuent une part non négligeable des tâches du foyer, à tour de rôle lorsque la famille en compte plusieurs. En revanche, les garçons ne font pas la cuisine ni le ménage, exception faite en l'absence de sœurs (cas d'Abdoubahé) ou lorsque celles-ci sont trop jeunes, des circonstances qui amènent les garçons à participer aux tâches culinaires ou ménagères quotidiennes. Abdoubahé sait faire « *cuire des frites [surgelées] et un tournedos* » (un steak haché), ou réchauffer le plat de la veille – préparé par la mère – en rentrant de l'école, en l'absence des parents. Dans le cas contraire, ils ont la charge d'aller faire les courses ponctuelles, de dépannage, et de surveiller les plus jeunes.

Jean-Paul, Christian ou encore, les fils aînés de Thérèse et François savent cuisiner, alors que Samba (Peul, musulman) déplore : « *On me laisse jamais cuisiner.* » Le père de ce dernier rapporte que « *les garçons ne doivent pas faire la cuisine chez les Peul-s, un homme la fait [la cuisine], c'est honte pour les femmes là-bas, au village !* » (Mamadou S.). Au sein des couples mixtes, cette opposition est manifeste et quelquefois blâmée par les épouses familiarisées à un partage mixte des tâches culinaires et domestiques en général (cas d'Antoinette).

Transmission par immersion

L'approvisionnement d'aliments « africains » à Marseille ne constitue pas un problème dans l'élaboration de plats « traditionnels » (tieb'dien, mafé⁵⁸, yassa⁵⁹). Ces plats nécessitent des aliments de base tels que le riz (généralement, du riz⁶⁰ « cassé une fois », des légumes « exotiques » : manioc, djaratou, gombo, et du poisson d'eau douce ou fumé), vendus dans un certain nombre de magasins plus ou moins spécialisés, par exemple dans le quartier de Noailles, au marché des Capucins (1^{er} arr.). Par ailleurs, certains parents restés en Afrique envoient régulièrement des colis postaux, contenant des aliments « africains ».

En cuisinant les plats « *typiques* », et pour ce faire, en se procurant les aliments de base adéquats, les mères forgent les habitudes et les goûts alimentaires des enfants dès leur plus jeune âge, et au-delà, leur transmettent une part de la culture d'origine. La cuisine est liée aux valeurs familiales. Aussi, si N'Deye cuisine « *africain* » à la maison, c'est « *pour pas perdre [la culture].* » Les mères musulmanes « peu acculturées » cuisinent « traditionnellement » au quotidien, tandis que les autres mamans africaines, notamment les catholiques, préparent ce type de cuisine pour se souvenir, « *rappeler* » aux enfants leurs origines. Marcelle cuisine à l'ordinaire des plats européens. En revanche, « *je cuisinerais [ponctuellement] toujours africain, quel que soit le pays où je suis.* »

La cuisine des mères induit des goûts à l'enfant, la restauration scolaire en engendre d'autres (cf. *infra*). Aussi toutes les mères accordent une réelle importance à l'apprentissage de la cuisine, même si, en France, il est effectué plus tardivement

⁵⁸ Riz en sauce à base de pâte d'arachide

⁵⁹ Poulet et riz en sauce à base d'oignons et de citron

⁶⁰ Riz parfumé (« thaï » ou « basmati »), « cassé » une ou deux fois

qu'en Afrique, et malgré le contexte migratoire et ses influences plurielles. Comme pour pallier l'exo-cuisine (la cuisine des autres), les filles apprennent avant tout à préparer des sauces et la cuisson du riz (bases culinaires « traditionnelles »). Anna (une adolescente manjak) indique à ce propos : « *C'est la première chose qu'on nous apprend.* » Au-delà de ce type de cuisine, les mères en intègrent d'autres (plus marqué en milieu catholique). A ce jour, l'environnement ne représente pas un frein à la transmission des pratiques culinaires et alimentaires tant qu'il s'agit d'une pratique de l'ordre du privé. Aussi, au-delà du contenu alimentaire, la pratique culinaire demeure matière à transmettre. « *C'est important qu'elles sachent [ses filles, cuisiner]* » (Marcelle). Néanmoins, la génération des mères nées, ou qui ont grandi, en France se situe partiellement dans le mécanisme de perdution de certaines pratiques dite « d'origine ». Toutefois, malgré les années passées en France et l'acculturation, les mères, sans y penser, continuent de les transmettre. « *C'est l'éducation qui a... j'ai dû continuer sans faire attention, on leur a transmis* » (N'Dack). Je remarque néanmoins que certaines fillettes ignorent le nom des plats et des ingrédients « africains ». L'apprendront-elles par la suite, ou ce savoir n'est-il plus précisé et, par conséquent, perdu ?

Un indicateur : le réfrigérateur

J'ai procédé à l'examen de quelques réfrigérateurs en partant de ce qui pourrait être un postulat, à savoir que, « c'est surtout dans le domaine « privé », c'est-à-dire échappant au regard des gens extérieurs au groupe, que les stratégies pour maintenir vivantes les valeurs d'origine se manifestent. On sait que les habitudes culinaires sont les éléments de la culture d'origine qui se maintiennent le plus durablement » (Noiriel 1988 : 179-180). Je cherchais *a priori* des éléments (des ingrédients) de comparatisme entre musulmans et catholiques. Dès que l'occasion se présentait, j'ouvrais et examinai le contenu du réfrigérateur des familles. L'accès à la cuisine⁶¹ fut quelquefois difficile, voire impossible dans « mes » familles catholiques (proportionnellement moins nombreuses). Aussi, à défaut du réfrigérateur, je relevais les ingrédients une fois cuisinés, lors des repas pris ou vus prendre pendant les semaines de terrain. Après exploration, je relève un premier constat : les aliments « africains » et « français » se partagent les clayettes du réfrigérateur des familles musulmanes et catholiques. Je prends l'exemple du

⁶¹ Un espace inaccessible pour l'invitée que j'étais, et en tant que telle, conviée à rester dans le salon.

contenu du réfrigérateur d'Astou et de Yambi.

Contenu du réfrigérateur d'Astou	Contenu du réfrigérateur de Yambi
<ul style="list-style-type: none">- un sachet de frites surgelées- une boîte de salade (type Saupiquet)- des aliments « africains » surgelés (gombo⁶², yete⁶³...)- une bouteille de coca-cola remplie d'eau	<ul style="list-style-type: none">- une brique de lait 1^{er} prix- des yaourts aromatisés 1^{er} prix (en grande quantité)- légumes (djaratou⁶⁴, manioc, carottes, tomates)- restes de repas « africain » dans une marmite en aluminium- bouteille de coca-cola remplie d'eau et contenant une racine⁶⁵

La présence de produits alimentaires « français » (terme qui comprend les aliments français, européens voire internationaux, employé par les usagers par opposition à « africain ») est due à la demande des enfants. Je prends l'exemple du coca-cola. Boisson souvent (sinon systématiquement) servie au moment des repas dans les familles musulmanes « peu acculturées », le coca-cola apparaît comme un signe de modernité, d'occidentalisation (et d'intégration ?). Par ailleurs, l'hospitalité implique que l'on commence par vous servir un verre de coca-cola. Aussi, si un invité arrive et que la famille n'a pas de coca-cola en réserve, l'un des enfants, à la demande d'un parent ou à sa propre initiative, sortira acheter une bouteille dans le magasin d'alimentation à proximité.

En milieu musulman « peu acculturé », les enfants consomment le plus souvent des repas « africains ». Les mères ne savent pas toujours en cuisiner d'autres. Occasionnellement, les aînées préparent des plats « *français* » de type pâtes, frites ou steaks hachés pour les enfants. En milieu catholique, les premiers sont devenus occasionnels, et les seconds courants. Les pratiques forgent les habitudes alimentaires. La cuisine, à savoir la préparation (lavé cru), la cuisson (à l'étouffée) et la consommation (à la main) du riz, est un moyen de perpétuer l'un des derniers signes d'« africanité » et de conserver une partie du patrimoine culturel. Certains «

⁶² Petit légume amer.

⁶⁴ Petit légume (modèle très réduit d'une courge).

⁶³ Coquillage séché.

⁶⁵ « *Chez nous, on met ça pour donner du goût* » (Yambi) ; nom inconnu.

groupes immigrés, même après de nombreuses générations, tendent à consommer et à préférer encore la cuisine de leur pays d'origine, alors même que la plupart des autres aspects de leur culture se sont estompés » (Rozin 1995 : 104). Autrement dit, « c'est sur les pratiques alimentaires, vitalement essentielles et quotidiennes, que se construit le sentiment d'appartenance ou de différence » (Poulain 1997 : 127).

Les filles, et quelques mères, mélangent les cuisines. Toutefois, leur cuisine « *française* » a le goût de la cuisine « *africaine* ». Khanify ou ses filles peuvent préparer et consommer « à l'africaine » un repas composé d'ingrédients « français ». En effet, tous mangent à la main (droite), dans le plat commun des frites et des morceaux de steak haché repartis sur un fond de salade verte assaisonnée d'une sauce à base d'oignons et de cube (ingrédients de base de la cuisine africaine). Par « *cuisine française* », les mamans africaines entendent les pâtes, les frites, une omelette ou un steak haché. Or, le plus souvent, elles changent la base, les ingrédients « *africains* » (riz, viande ou poisson et légumes), tout en conservant le principe culinaire « traditionnel ». Par exemple, un fond de riz est remplacé par un fond de salade, de pâtes ou de frites, et le poisson ou le mouton par du steak haché (découpé en morceaux). Les ingrédients « *français* » pénètrent par le biais des enfants influencés, rendus curieux des goûts des autres (par les ouï-dires des camarades non africains, la publicité télévisée, la cantine scolaire lorsque l'enfant y prend ses repas) dans le foyer malgré les mesures prises par les mères. Toutefois, ces aliments sont préparés, cuisinés et consommés « à l'africaine », et tous les aiment ainsi.

Quand les mères travaillent

Le contexte migratoire conduit certaines mères à travailler à l'extérieur, un paramètre social qui influe dans le champ culturel. La cuisine « traditionnelle » tend alors à devenir plus occasionnelle. Toutefois, les filles aînées, à qui les mères ont transmis très tôt les pratiques culinaires, se substituent à elles, et pérennisent ainsi l'apprentissage alimentaire et culinaire, et les goûts des plus jeunes. En l'absence d'adultes, le repas est le plus souvent constitué de pâtes ou de frites, des aliments que les parents n'aiment pas et dont les enfants sont friands et demandeurs. En milieu musulman « peu acculturé », les jeunes filles alternent les deux cuisines, en privilégiant les plats « africains », notamment en présence du père ou des oncles.

Mamé, une mère de famille soninké-e musulmane, divorcée et salariée, explique qu'elle cuisine africain « *les dimanches ou si j'ai des invités, je prépare du riz et du poisson.* » La pratique ne disparaît pas : une mère, même salariée, trouvera le temps nécessaire pour cuisiner et transmettre ses savoirs et savoir-faire.

Les mères de familles catholiques sont en majorité salariées. Elles ne disposent pas du même temps de préparation culinaire que les mères au foyer, surtout en matière de cuisine « africaine », qui nécessite une préparation et une cuisson longues. Toutefois la différence entre les deux groupes (peu et plus acculturés) paraît reposer sur un autre facteur que le temps. En effet, la dichotomie en matière de cuisine « africaine » se dessine en termes de quotidienneté pour les uns, et d'occasionnel pour les autres. Pour les premiers, ce type de cuisine est habituel, pour les seconds, il est une sorte de rappel de la culture d'origine, préparé de temps en temps afin que les enfants ne l'oublient pas. La pratique culinaire des mères génère des préférences gustatives chez l'enfant qui, en contact avec l'extérieur, connaîtra d'autres saveurs et redéfinira ses préférences (cf. *infra*). Les enfants de Fandé (manjak-s, catholiques) préfèrent les aliments « français ». Ils n'aiment que le « *tieb'dien* » parmi les plats africains. « *Ils sont pas habitués, quand je fais des sauces, ils aiment pas* » (Fandé). Il semblerait que les enfants de ces familles (catholiques et musulmanes « plus acculturées ») soient davantage « habitués » à la cuisine européenne, contrairement aux autres, pour qui la cuisine « africaine » (à base de riz) est habituelle et la cuisine « européenne » (pâtes, frites, steak, pizza) occasionnelle.

Fandé explique qu'il fait trop chaud l'été pour préparer et manger du « *tieb'dien* ». Elle ajoute qu'elle en prépare occasionnellement le dimanche, ou lorsque la famille reçoit. Or, en Afrique, le climat n'est pas celui d'un hiver français, pourtant le riz au poisson est largement consommé toute l'année. Par ailleurs, le choix du dimanche pour préparer ce plat n'est-il pas typiquement catholique, et apparaîtrait ainsi comme un plat festif et définitivement occasionnel ? Il s'agit là d'un glissement des représentations en matière d'alimentation « traditionnelle ».

L'invitation du dimanche midi s'est avérée récurrente. Thérèse (Manjak, catholique) a attendu la fin des deux mois de soutien scolaire pour me convier à sa table, un dimanche midi. De même, Jean-Paul et son épouse Fandé m'ont invitée à manger au

cours de l'été 1999. Un jour a été fixé, le dimanche suivant. Est-ce parce que je suis « française » et *a priori* catholique ? Ou s'agit-il d'une habitude appropriée, un protocole en tant que catholiques et résidant en France ? Cela dit, parmi les familles catholiques enquêtées, toutes ne m'ont pas conviée à leur table un jour précis, de surcroît un dimanche. Mais deux des trois familles catholiques (sept au total) m'ayant invitée à manger, ont fixé cette occasion un dimanche midi. En Afrique, et dans les autres familles, on ne prévoit pas : si un étranger est présent au moment du repas, il est convié à rester et à partager le repas préparé.

Par ailleurs, les parents « plus acculturés » ont tendance à manger à heure fixe le midi en semaine, des horaires sociaux à respecter lorsque la famille compte au moins un parent salarié et des enfants scolarisés. En revanche, les parents « peu acculturés », non salariés, s'attablent lorsque le repas est prêt, sans prendre en considération le rythme social occidental, hormis en période scolaire et lorsque les enfants sont externes (déjeunent le midi à la maison). Les propos de certaines mères « peu acculturées » me conduisent à penser qu'elles exercent un certain contrôle en matière d'alimentation, en évitant notamment la restauration scolaire pour leurs enfants. En prenant tous ses repas dans la sphère privée, il apprend et conserve les goûts alimentaires « traditionnels » : « *Il faut l'habituer à manger à la maison pour qu'il connaisse* [la cuisine « africaine »] » rapporte Astou (cf. *infra*).

Où et comment mange-t-on ?

Deux scènes de repas significatives feront office d'entrée en matière. Il sera question d'un repas festif chez Yambi et sa famille, à l'occasion de la célébration de la fin du mois du ramadan ou fête de l'Aïd-el-Fitr. Je relaterai ensuite la scène d'un repas quotidien d'une mi-journée d'été ordinaire chez Koudjedji et sa famille (polygame).

Fin de l'année 1999. Le jeûne du ramadan est terminé depuis la veille, définitivement « *coupé* » pour cette année lunaire⁶⁶. Les femmes ont revêtu leurs plus beaux boubous et pagnes, tandis que les jeunes filles sont habillées « *normalement* », à savoir à l'occidentale. Toutefois, des signes de fête figurent sur certaines tenues. Par exemple, Khadidjatou porte un ensemble (chemise et pantalon) imprimé d'une multitude de « 2000 » dorés sur fond noir. Les femmes sont assises sur la natte qui recouvre une large partie de la pièce. Elles parlent entre elles en soninké. A tour de

⁶⁶ 354 jours

rôle, certaines d'entre elles tressent les cheveux d'une fillette. D'autres grignotent des fruits secs disposés sur un plateau. Myriam, âgée de 13 ans, se trouve parmi les femmes et Mamadou (17 ans), en compagnie des plus jeunes, est convié à venir rejoindre les hommes, assis sur le canapé. Le passage d'une classe d'âge à une autre s'effectue-t-il à l'occasion de fêtes ? L'une des femmes m'invite à m'asseoir sur une chaise. Cela signifie-t-il qu'une « Française » n'a pas sa place assise par terre, parmi les femmes, ni sur le canapé à côté des hommes, mais sur une chaise, placée entre les deux espaces ?

Le repas est proposé en deux temps. Tout d'abord, du *diakrî*⁶⁷ ou « *couscous africain* » et du kinkeliba⁶⁸ : symbolisent-ils la datte et la boisson chaude, qui rompent le jeûne quotidien durant un mois ? Plus tard dans la soirée, du riz et du mouton, viande festive, seront servis. Les invités et les hommes sont servis en premier. Vient le tour des femmes, puis celui des enfants.

Vers 14 heures, je me présente chez Diadié et Koudjedji, comme tous les lundis depuis le début des vacances d'été, afin de proposer aux enfants du soutien scolaire. Lorsque j'entre dans l'appartement, un certain nombre d'adultes sont regroupés autour d'une table basse placée dans l'entrée, pièce presque à part entière et sombre puisque située entre les deux pièces principales dont les volets sont fermés. En milieu musulman « peu acculturé », l'usage pluriel fait de certaines pièces est visible ici. De hall d'entrée, cet espace devient salle à manger au moment des repas et peut faire office d'espace de jeux pour les enfants entre temps. De même, lorsque Khanify et Ali reçoivent des invités, les plus jeunes prennent leur repas sur un bureau, dans la chambre à coucher de Niouma. En milieu catholique ou musulman « plus acculturé », l'espace est défini et reste approprié : la cuisine pour cuisiner, la salle à manger pour prendre les repas, etc.

Revenons chez Diadié et Koudjedji. Les enfants sont regroupés dans l'une des pièces voisine. Un grand tabouret en plastique fait office de table, sur laquelle est posée un plat ou « bol » contenant du « mafé », riz à la « *sauce arachide* » et à la viande. Dans le « bol » commun (cf. *infra*), chacun façonne une boulette de riz, de viande et de sauce et la porte à sa bouche avec la main droite. Les enfants mangent de la

⁶⁷ A base de mil (cuit à la vapeur) et de laitage sucré.

⁶⁸ Thé vert (décoction) servi avec ou sans citron.

même façon que les adultes. Koudjedji m'expliquera plus tard qu'en Afrique, les gens mangent ainsi. En revanche, ils peuvent être beaucoup plus nombreux, et se regroupent suivant leur âge et leur sexe. Elle indique quatre groupes : les hommes, les « *mamans* », les petits garçons et les fillettes.

« *Bol* ⁶⁹ » commun ou assiette individuelle

Chez Koudjedji (Soninké-e, musulmane), tous prennent leurs repas, « *africains* » et « *français* », dans le « bol », un large plat en aluminium placé au milieu de la table, dans lequel chacun façonne une boulette avec un petit morceau de chaque ingrédient avant de le porter à sa bouche à l'aide de la main droite ou quelquefois, d'une cuillère à soupe. « A la [main] droite s'associera l'idée de force, de propreté, de vie, de bonheur, de masculinité, à la gauche, celle de faiblesse, de saleté, de mort, de malheur, si bien qu'à la fin on se trouve en présence d'une des grandes disjonctions qui servent à organiser, à catégoriser, à structurer l'univers » (Erny 1987 : 157). « *Des fois, on mange dans une assiette* », explique Niouma (jamais vérifié). Les familles musulmanes utilisent quotidiennement le « bol », et occasionnellement des assiettes individuelles. Les catholiques (et les musulmans « plus acculturés ») font l'inverse. Samba (Peul) rapporte que sa famille utilise quelquefois des assiettes individuelles. Or, tous les repas observés ont été pris dans le « bol », à la main et par terre (y compris le petit déjeuner). Ismaïla (Soninké) précise que « *des fois, l'assiette, des fois, le bol, l'assiette quand c'est les frites, le bol quand c'est le riz* » (vérifié). Suivant le contenu, la famille semble utiliser l'un ou l'autre des récipients. Mamadou T. semble regretter l'usage, pourtant occasionnel, de l'assiette individuelle en France, alors qu'« *en Afrique, [on mange] toujours dans le bol.* » Abdoubahé semble attaché à manger quotidiennement « *dans le bol, avec mes parents, avec la main, mais des fois, avec une cuillère. Quand on a fini de manger, il faut se laver les mains et avant [de manger].* » Selon Samba, les repas sont pris, de temps en temps, dans une assiette pour les repas de type salades, frites « *ou le manger dans l'après-midi* », sinon dans « *le bol* » et à la main. En fonction du contenu et du contexte (repas pris individuellement ou en commun), les membres de sa famille utilisent l'un ou l'autre contenant. En revanche, qu'il s'agisse de riz ou de salade, la famille mange à la main (droite). De même, Ada et ses frère et sœurs se réjouissent de manger dans « le bol » et avec une cuillère lorsque la mère prépare (occasionnellement) du

⁶⁹ cf. photographie page 9

« tieboudien », une cuillère parce que ces enfants ne maîtrisent pas la technique de consommation avec la main, autrement dit de façonner des boulettes avec une petite quantité de chaque ingrédient. Les autres repas sont pris dans une assiette individuelle et avec des couverts.

Je remarque une nuance de posture entre les Soninké-s et les Peul-s. La prise des repas des premiers s'effectue sur une table, tandis que les seconds placent le « bol » sur une nappe posée sur le sol. Chacun est assis par terre, en tailleur. Par ailleurs, ces derniers n'utilisent pas de cuillère pour se nourrir, même les plus jeunes mangent avec la main droite. Je précise que ne figurait, parmi mes « informateurs », qu'une famille peul-e (frontière mauritano-malienne). Le comparatisme paraît, par conséquent, peu valide. Le degré d'acculturation (en fonction de paramètres sociaux, notamment le niveau d'instruction) faisant la différence, plus que l'appartenance ethnique. Néanmoins, chez Yambi (Soninké-e), les repas sont habituellement pris sur la table de la pièce principale. Or, vers 18 heures, heure de rupture quotidienne du ramadan, Mamadou dispose les feuilles d'un journal sur le sol recouvert d'une natte : font-elles office de nappe ? Ce procédé doit protéger le sol des miettes, comme une nappe sur une table. Le repas se compose de thé (kinkéliba), de dattes, de pain beurré. Il peut, par conséquent, arriver que des Soninké-s prennent leurs repas sur le sol, ou bien s'agit-il uniquement d'une pratique à l'initiative de Mamadou (adolescent) « fraîchement immigré⁷⁰ » ? Le manque d'éléments empiriques de cet ordre ne me permet pas de répondre.

Concernant les catholiques et les musulmans « plus acculturés », il semble qu'ils utilisent le « bol » de manière occasionnelle, comme pour se remémorer la pratique d'origine. Lala indique que la famille mange dans le bol et à la main « *de temps en temps, pour se faire plaisir.* » De même que les enfants de Jean-Paul et Fandé se font une fête à l'idée de manger le « tieb'dien » ce dimanche d'été, dans le grand saladier faisant office de « bol ». Leur réaction montre le caractère inhabituel de la situation. La mère a d'ailleurs précisé que nous mangerions ainsi, afin de me faire connaître la manière de manger africaine. Thérèse et sa famille mangent « *des fois, le bol, quand je fais le tieb', à la cuillère, pour partager, pour l'ambiance.* » L'occasion d'un repas « traditionnel » implique de le consommer « traditionnellement », en le partageant dans le « bol » et en le mangeant à la main ?

⁷⁰ Je reprends ici la formule de D. Lepoutre (1997).

Transmission et répartition sexuelle des tâches domestiques

Alors que les parents catholiques éduquent les enfants des deux sexes en matière de tâches domestiques, en milieu musulman, seules les filles ont appris, par leur mère, à les accomplir. Le mari d'Antoinette est né dans une famille musulmane, dans laquelle les garçons ne participaient pas aux tâches domestiques, tandis qu'elle est née dans une famille catholique où filles et garçons aidaient à la vie domestique du foyer. Dans sa famille d'origine, « [on] *partage les tâches ménagères déjà, alors que les garçons* [dans la famille de son mari], *ils faisaient rien* » (Antoinette). En tant que mère, elle souhaite que chacun participe : mari et femme, parent et enfant, fille et garçon, à qui « *ça leur permet de faire autre chose aussi que l'école, le dodo, et tout ça, je trouve que participer aux tâches de la maison, c'est bien. [...] la plupart du moins, dans les familles catholiques, l'enfant garçon ou fille fait quelque chose quand même. [...] le garçon touche à tout* » (Antoinette). Christian rapporte que « *nous, étant enfants, on nous apprenait à faire le ménage, à laver la vaisselle pendant les vacances scolaires je me souviens [...] je peux tout faire, tout ce que la femme peut faire.* »

Les entretiens et les observations m'ont permis de dresser un inventaire de la répartition micro-sociale (âge et sexe) des tâches domestiques, dont les données varient en fonction de la confession religieuse des familles.

Confession religieuse → ↓ Tâches domestiques	musulmans (Soninké-s et Peul-s)	catholiques
Cuisine (préparation des plats, laver les légumes...)	- les filles aînées ⁷¹ (à tour de rôle) - (quelquefois) la mère	- la mère - les filles aînées - (quelquefois) les fils aînés
Découpe de la viande*	- le père	- le père ou la mère - les filles ou les fils aînés
Vaisselle	- les cadettes - les filles aînées	- les filles aînées - la mère - (quelquefois) les fils aînés débarrassent au moins la table

⁷¹ J. Barou et M. Verhoven (1997 : 99) corroborent l'attribution de petits travaux aux enfants : aux filles, la préparation du repas...

Ménage	- les filles aînées (à tour de rôle)	- les filles aînées (à tour de rôle) - la mère - (quelquefois) les fils aînés
« Sortir » la poubelle	- les garçons	- les aîné(e)s ou les cadet(te)s
Petites courses (pain, sel...)	- les jeunes garçons ⁷² (à tour de rôle) ou les cadettes (à défaut de garçon suffisamment grand) - le père	- le père ou la mère - les filles ou les fils aînés
Grandes courses (centre commercial)	- les parents (rares sont les mères à avoir leur permis de conduire) et au moins un des enfants lettrés ⁷³ - les fils aînés ou les oncles véhiculés	- les parents ou la mère seule (véhiculée) avec ou sans les enfants

* Sur une planche à découper en bois posée par terre, sur une natte (chez Mamadou S. et N'Deye) ou sur une table.

Je relaterai une scène familiale significative pour illustrer ce tableau. Je me trouvais chez les Ali et Khanify (Soninké-s musulmans), dont la famille compte deux aînées (Niouma et Diarietou), deux cadettes (Fatoumata et Aminata), une benjamine (Mariama) et deux derniers-nés, des garçons (Mamadou et Diacriatou). En fin d'après-midi, après la séance de soutien scolaire⁷⁴, Niouma a commencé à préparer le repas, avec l'aide d'une cousine de passage (de la même classe d'âge, une « aînée ») qui, spontanément, a intégré l'espace de la cuisine pour lui venir en aide. Pendant ce temps, Diarietou s'occupait du dernier-né, l'a nourri et l'a langé. L'une des cadettes observait les différentes tâches effectuées autour d'elle, l'autre vaquait à ses occupations, tout en surveillant Mamadou (turbulent) qui jouait dans la pièce principale. Le père était sur son lieu de travail et la mère (diabétique) se reposait sur le canapé tout en discutant avec moi.

En milieu soninké et peul musulman, lorsqu'une mère (cas de Astou) n'a pas de fille (en France) ou lorsque les filles sont trop jeunes, la mère prépare le repas et tient la maison. N'Deye se plaint d'avoir tout à faire seule ici, tandis qu'en Afrique, elle serait

⁷² ...et aux garçons, les courses (Barou et Verhoven 1997 : 99).

⁷³ Pour lire les ingrédients et les prix des produits

⁷⁴ J'ai observé ce type d'organisation pendant les vacances scolaires estivales et en période scolaire, entre mi-décembre 1999 et mi-janvier 2000 (mois du ramadan).

aidée par ses nièces – ou « *une fille* » qu'elle paierait « *cinquante francs par mois* » – en attendant que sa fille grandisse et que ses fils se marient. Ainsi, sa fille et ses belles-filles prendraient le relais. « *C'est fatigant en France, c'est moins dur avec dix enfants en Afrique qu'avec cinq enfants en France !* » (N'Deye). Une mère « sans fille » sollicite ses fils aînés qui, s'ils avaient une sœur suffisamment âgée, ne participeraient pas aux tâches domestiques. Abdoubahé (fils d'Astou) ne « *sait que passer le balai, faire les courses.* » Vers 7 ou 8 ans, une fillette est invitée à observer et à participer, à remplir quelques « petites » tâches, et les frères aînés « *font quelquefois le ménage* » (Samba). A partir de 12 ans (en moyenne), elle se substitue, de plus en plus, à sa mère, en alternant avec ses sœurs cadettes « en apprentissage ».

Les aînées se plaignent de ces « corvées » qu'elles cumulent avec leur travail scolaire. « *Nous [les aînées], on reste à la maison, nous, on travaille et eux [les plus jeunes, surtout les cadettes], ils sortent quand ils veulent.* » Il semble que la quantité de travail cumulé ne soit pas la cause des sorties limitées, mais leur statut de jeune fille pubère qu'il faut protéger « *des hommes* » (cf. *infra*). Les aînées sont envieuses des cadettes, de leur statut et des conditions qui en découlent. Pas encore pubères et ayant des sœurs aînées, les cadettes « profitent » de leur existence encore peu contraintes à cause des tâches domestiques. Dans le cas de Guethy, la benjamine de la fratrie, elle « *fait des fois la vaisselle, le ménage, j'aide ma mère à préparer la cuisine, je range mes affaires qui traînent un peu... [...] les garçons, ils font rien, c'est un peu injuste parce que les garçons, ils se croisent les doigts, et nous, on doit tout faire, c'est un peu injuste.* » Deux conflits coexistent : entre classe d'âge et entre sexe.

L'autre versant de la transmission est d'ordre religieux : les parents transmettent progressivement les savoirs et les savoir-faire culturels que l'école coranique complète pour les jeunes musulmans. Mais en premier lieu, les parents attribuent aux nouveau-nés un prénom, qui « fonde l'identité de l'individu » (Zonabend 1991 : 509), en l'occurrence son appartenance religieuse. Le prénom se révèle être un indicateur « catégorisant ».

I-3- APPRENTISSAGE DE LA FOI ET DES RITES RELIGIEUX

Indicateur⁷⁵ d'appartenance religieuse : le prénom

Le nom propre, selon C. Lévi-Strauss (1962), rend possible la perception de soi par rapport à autrui et d'autrui par rapport à soi, par ses fonctions d'identification (relatif à l'individu), de classification (le nom est un marqueur d'identité collective) et de signification (symbolisme). Entre assimilation et distinction, le prénom et le patronyme renvoient à une série d'appartenances à différents ensembles socioculturels ou religieux. D. Lepoutre précise qu'« en tant que marqueur individuel et familial, le nom (prénom et patronyme) est une composante fondamentale de la personne psychique et physique, aussi bien dans sa dimension singulière que dans sa dimension sociale » (1997 : 286). Je me pencherai ici sur le prénom (de mes interlocuteurs), lequel renseigne immédiatement sur leur appartenance, plus religieuse qu'ethnique. Mamadou, Khadidjatou ou encore Awa sont sans aucun doute des Africains musulmans, tandis que Anna, François ou Christian sont catholiques (l'appartenance ethnique n'apparaît pas). En effet, « *nous, on peut pas appeler [nos enfants] Christian... comme ça, c'est les chrétiens* » (N'Deye). En revanche, des prénoms comme Guethy, Binette ou Yambi renseignent davantage sur l'appartenance ethnique, sans pour autant dissimuler l'appartenance religieuse car, ils se distinguent des catholiques, dont les prénoms n'ont que rarement une consonance ethnique. Pour la première génération, les parents, la déduction est moins nette. Certains parents catholiques ont un prénom « *africain* » et un prénom « *chrétien* » : Fandé a pour deuxième prénom Pascale. Il est plus rare pour la génération des enfants de porter ainsi deux prénoms. Je note que Mariama préfère et se fait appeler Myriam dans le cadre scolaire (rapporté par l'une de ses camarades de classe, l'une des mes interlocutrices). Sa mère l'appelle par son prénom de baptême, sa demi-sœur (fille de la co-épouse de sa mère) alterne les deux. Rejette-elle ce signe d'« africanité » ? Elle répond simplement qu'elle « *préfère* » ce prénom. Quant à Marcelle (Wolof) et Jean-Paul (Manjak), nés catholiques, ils se sont convertis à l'islam à l'âge adulte. Contrairement à Marcelle, Jean-Paul a été re-baptisé Abdoulaye à l'occasion de sa conversion à l'islam, pour signifier son adhésion à la communauté musulmane et être identifié en tant que musulman. « *Mon prénom c'est Jean-Paul et mon prénom musulman c'est Abdoulaye. Abdoulaye, c'est le prénom du père du Prophète.* » Ne

⁷⁵ « *Indicateurs* (traits objectifs dont l'extension et la superposition permettent de délimiter des unités d'appartenance » (Bromberger 1987 : 84).

s'étant pas dé-baptisé de son premier prénom, il est « Jean-Paul » parmi les siens, et « Abdoulaye » à la mosquée et avec ses amis musulmans. L'usage varie suivant son interlocuteur et le contexte. J'apprends que deux de ses enfants, baptisés et pratiquants catholiques, portent un second prénom (dont eux-mêmes n'ont jamais référence, comme s'ils l'ignoraient). Ada ou Adélaïde n'a pas eu d'autre prénom, « *parce que j'ai pas pensé à le faire* » dit son père avec regret. Jean-Claude, son fils, porte le second prénom Ibrahima, et Caroline, sa fille, Fatoumata. « *Fatou, c'est le nom de ma grand-mère, c'est un nom musulman* », ajoute Jean-Paul. Usuellement, ses enfants s'appellent Ada, Caroline et Jean-Claude. Marcelle, qui n'a pas été re-baptisée suite à sa conversion, a également donné deux prénoms à ses trois filles. « *Elles ont un nom catholique et un nom musulman* » (Marcelle). Nafissa s'appelle aussi Claudine, Khadi : Angélique et Aba : Marie. Leur mère nomme ses filles par leur prénom « *musulman* ». « *Elles choisiront leur religion* » assure la mère.

Au-delà de cette immédiateté (cf. *supra*), je n'ai pu recueillir que des données partielles, des bribes d'informations quant au choix et aux modalités de l'attribution : qui, comment et quand choisit-on le prénom de l'enfant ? Le recueil d'éléments de réponse à ces questions s'est avéré problématique, voire presque vain. Certains parents musulmans sont restés vagues, d'autres sont devenus subitement méfiants. Il semblerait que le rapport au prénom de l'enfant musulman ait un impact sur sa personne par le prénom lui-même, par les informations relatives à sa naissance (jour, année), qui peuvent être appropriées pour lui faire du mal (le mauvais œil), exercer une emprise sur sa personne. A. M. Diop écrit : « La connaissance du nom véritable par un étranger peut engendrer prise et appropriation de l'âme de l'individu » (1996 : 106), et cite P. Erny (1972), selon lequel « le nom constitue [...] la partie la plus vulnérable de la personnalité. » N'Deye, l'une des mères méfiantes à ce sujet, a cependant évoqué le rôle du marabout et du *qitab*⁷⁶, le « *calendrier des musulmans*⁷⁷ », dans le choix du prénom de l'enfant, déterminé par le jour précis de sa naissance. Aussi connaît-elle avec exactitude le jour de la naissance de chacun de ses enfants, davantage que leur date anniversaire.

J'ai, malgré tout et dans l'objectif d'éclaircir certains points, tenté de connaître le jour de naissance des enfants musulmans. La recherche s'est avérée vaine puisque

⁷⁶ Transcription phonétique

⁷⁷ Je ne suis pas parvenue à en savoir davantage.

recueillir ces informations auprès des parents, notamment des mères, suscitait méfiance et repli. J'ai toutefois appris que l'on attribue à l'enfant, le jour de sa naissance, un prénom en quelque sorte provisoire, celui d'un membre de la famille vivant ou décédé. Puis, lors du « baptême » (rite non musulman), « *huit jours normalement* » (Koudjedji) après la naissance, l'enfant reçoit un prénom définitif, que le marabout ou quelqu'un qui connaît parfaitement le Coran, « *qui a bien appris* » (N'Deye, Peul-e), « *souffle [le prénom] dans l'oreille [du nouveau-né]*. » Les usagers qualifient ce rite de « baptême », un terme pourtant propre à la religion chrétienne, qui désigne le sacrement destiné à laver du péché originel et à faire chrétienne la personne qui le reçoit et à qui l'on donne un prénom. Le « baptême », pour les Africains et leurs descendants, est une cérémonie d'attribution du prénom et « a lieu en principe le huitième jour de la naissance. Cependant, dans l'immigration, pour des raisons matérielles, il n'est pas toujours possible d'organiser la cérémonie le huitième jour de la naissance » (Timera 1996 : 132). Khanify (Soninké-e) ne fait pas référence à un marabout ni au « *qitab* ». Selon elle, le prénom usuel est attribué lors du baptême de l'enfant, un prénom choisi par le père, qu'il a soumis à son épouse, formellement, semble-t-il, puisqu'elle approuve simplement, dit-elle.

Dans le cas d'une famille « *musulmans en principe, on est des soi-disant !* » (N'Dack, qui signifie qu'elle⁷⁸ et son mari sont peu pratiquants), je m'arrêterai sur les critères de choix du prénom de leurs enfants (cf. schéma n°1, p.115).

N'Dack et son mari ont donné à cinq de leurs six enfants deux prénoms : « *Avec ses copains, c'est Albert. Nous, parfois on l'appelle Déti, parfois on l'appelle Albert... ça dépend... mais lui, il entend tellement Albert [...] comme on dit rarement Déti, quand on le dit, il sourit, après, je lui dis que tu es l'ancêtre, l'arrière grand-père fondateur des... de la tribu Niang, c'est-à-dire la tribu de mon mari. Alain et Mamadou, le prénom de mon grand-père, il a été très important dans ma vie. Les autres, [...] Alice, elle s'appelle Alice et Goné, c'est le prénom de la maman de mon mari, il a adoré sa mère aussi, sinon Aïda, c'est la cousine à mon mari, mais on a mis Sophie à côté [...] L'aîné, il s'appelle Karim, il est généreux, tout ce qu'il a, il le donne... ça poursuit le nom ! Et y a Awa, ça veut dire Eve, mais le nom africain c'est Elsatou, ou*

⁷⁸ Le père de N'Dack étaient lébou et wolof et sa mère serer, le père du mari de N'Dack, lébou, et sa mère, peul-e.

Satou, on le coupe ! » N'Dack explique l'origine de ces prénoms (« africains, musulmans, français ») par les influences pluriculturelles que le Sénégal a connues. Quant à l'attachement d'un ancêtre, dont on donne le nom à un nouveau-né, je retrouve ce procédé chez les Serer-s catholiques (Anna G., cf. *infra*), ainsi que le choix du prénom effectué par les deux époux et sans l'intervention d'un marabout. La mère de N'Dack était serer-e. La pratique semble maintenue, au-delà de l'islam.

Quant au choix du prénom de l'enfant en milieu catholique, il est effectué par les deux époux, et à partir de critères symboliques ou affectifs. La reconnaissance, l'affection portée à « *quelqu'un qu'on aime bien* » (Anna G.), un membre de la famille ou un ami (plus rare), amènent les futurs parents à donner le prénom de ce dernier à leur enfant. « *Parce qu'on dit que dans un prénom, il y aura cette personne [dans la personnalité de l'enfant]* » (Anna). Ou alors, pendant la naissance, un évènement ou le nouveau-né (expression ou forme du visage, tempérament...) peuvent rappeler une personne vivante ou décédée, dont on donnera le prénom à l'enfant. En milieu manjak, « l'enfant peut être nommé d'après un ancêtre parce que la ressemblance entre les deux êtres est si frappante que la famille admet et honore le retour de l'ancêtre en lui attribuant son prénom d'antan » (Diop 1996 : 105). Je prendrai le cas d'Anna G. et de son époux Hyacinthe, aujourd'hui décédé (cf. schéma n°2, p. 117).

Les six enfants d'Anna G. et Hyacinthe se prénomment :

- Marie-Catherine (Marie, l'une des sœurs de Hyacinthe et Catherine, sa tante),
- Antoinette-Eugénie (Antoine, l'un des frères de Hyacinthe et Eugénie, la mère d'Anna),
- François (l'un des frères de Hyacinthe),
- Marie-Madeleine (Madeleine, l'une des sœurs de Hyacinthe)
- René (l'un des frères de Anna)
- Johanna, un prénom choisi par goût : « *Ça me plaisait* » a dit Anna G.

John, l'un des fils de Thérèse (une amie d'Anna et sa famille), porte aussi le prénom Hyacinthe, le prénom du mari de Anna, qui est décédé pendant la grossesse de Thérèse. Elle a fait la promesse à Anna de donner à son enfant le prénom du défunt.

Concernant le choix du parrain et de la marraine, je n'ai pas d'éléments empiriques. D'une part, les catholiques ne représentent qu'une faible proportion de la population d'enquête (proportionnellement aux pays d'origine, à savoir que moins de cinq pour cent de la population sénégalaise est catholique, une proportion plus faible encore au Mali et en Mauritanie). D'autre part, il semble que les « *tatas* » et les « *tontons* » (frères et sœurs, cousin(e)s, ami(e)s des deux parents) soient plus considérés par la famille en général, et par les enfants en particulier, que les parrains et les marraines à proprement parler.

Apprentissage de la foi et des rites religieux

Au Sénégal, au Mali et en Mauritanie, l'islam demeure la religion dominante. En France, dans un environnement oscillant entre valeurs républicaines (dont la laïcité) et « traditions » chrétiennes, comment les parents migrants musulmans transmettent-ils la foi, les rites – les cinq piliers de l'islam⁷⁹ – et les prescriptions (de trois types : alimentaires, en relation avec la vie sociale et touchant la sphère intime (Chebel *in* Adh-Dahabi 1993 : 56)? J'aborderai la question de l'oralité dans la transmission d'une religion dite du Livre. L'islam est institué sur trois fondements, dont deux sont écrits : le Coran⁸⁰ et la *Sunna*, la « tradition » fondée sur les *Hadîths*⁸¹, c'est-à-dire les paroles et les actes du Prophète rapportés par ses compagnons, qui représentent la règle des musulmans orthodoxes ou sunnites. Enfin la « jurisprudence, qui donne lieu à des interprétations d'école⁸² » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 207) réévalue certaines prescriptions dans le temps et dans l'espace. Quant à la « charia [elle] signifie « voie à suivre » [...] Si elle repose probablement sur le Coran, elle comprend deux catégories de prescriptions : les *ibadat*, relatifs au culte, et les *mu'amalat*, qui touchent à la vie sociale » (Roy 2001 : 19).

A propos d'éducation religieuse – ou construction de cette expérience chez l'enfant –, « c'est la famille qui constitue le premier cadre de socialisation religieuse » (Timera

⁷⁹ La confession de foi (monothéisme), la prière (cinq quotidiennement), l'aumône légale, le jeûne (mois du ramadan) et le pèlerinage à la Mecque (si capacités physique et financière requises, au moins une fois).

⁸⁰ Trad. « récitation (de la parole révélée) » ; son contenu fut révélé oralement par *Allah* au prophète Muhammad, par l'intermédiaire de l'ange Gabriel. A la mort du prophète, ses compagnons mirent par écrit ces révélations sous la forme de sourates (au nombre de 60) ou regroupements de versets les plus longs aux plus courts.

⁸¹ « Dits du prophète et récits concernant son existence, qui constituent l'exemple de la perfection à laquelle doit s'efforcer d'atteindre le pieux croyant » (Kepel 1987 : 357).

⁸² Quatre écoles juridiques sunnites : malikite, hanafite, chaféite, hanbalite.

1996 : 169). Mamé rapporte : « *La religion, ça fait partie de l'éducation [...] C'est les parents, c'est le premier contact, c'est les parents qui disent il faut faire ci* », et sa fille Khoumba : « *quand j'étais petite, elle [sa mère] me disait les sourates, elle nous apprenait les sourates, et quand y avait les oncles aussi, parce qu'une fois, je suis partie à Lyon, chez mon oncle, et voilà, il nous apprenait à faire la prière et tout.* » A la question de savoir si Khoumba a lu le Coran, elle répond : « *Non mais je connais parce que mes oncles, ils sont croyants, ils pratiquent et tout, ça fait que ils me disent que, souvent ils me parlent un peu de ça.* » La transmission des savoirs et des rites religieux, véhiculés oralement, a été dispensée par la mère (divorcée) et un oncle (frère de mère). Néné a appris ce qui était prescrit et ce qui était interdit par l'intermédiaire de ses parents : « *Ma mère et mon père, il m'a dit, on mange pas ça, il a dit parce que [dans] l'islam, c'est pas bon. [...] Depuis l'enfance, mon père, il expliquait, il dit ça, c'est pas bon, tu dois manger ça, tu dois pas manger ça.* » Les parents (au sens large) transmettent oralement et à travers les pratiques quotidiennes (alimentaires, religieuses) des prescriptions consignées par écrit. Aussi leur propos est-il empreint de termes spécifiques au registre de l'oralité. « *Ce que le Coran il a dit, c'est ce qu'on répète toujours aux enfants, ce que le Coran il a dit, c'est ce qu'on traduit aux enfants [...] C'est marqué dans le Coran. [...] C'est papa et maman, c'est une éducation, parce que eux, ils mangent pas alors ils disent faut pas manger ça, ça fait partie de l'éducation, dès le début jusqu'à... tout ce que tu dois pas faire, tout ce qui est pas bon pour toi, ça commence dès le début, dans l'islam, un enfant, tu lui fais faire la prière depuis qu'il est petit, il peut prier avec toi, à l'âge de 4 ans, 5 ans, c'est tous les jours un petit peu* » (Mme K.). Je retrouve ici le principe de montrer pour transmettre : l'enfant acquiert des savoirs et des pratiques, dans un premier temps, par ce qu'il entend dire et voit faire. C'est sur la foi de ses parents que l'enfant construit la sienne. Aussi, les parents disent s'appliquer pour effectuer les rites, afin que leurs enfants les observent correctement à leur tour. En effet, si les enfants pratiquent mal l'islam, la faute incombe aux parents (discours récurrent).

Dans un espace privé – dépourvu de viande de porc et d'alcool – et en évitant ces aliments dans la préparation culinaire, les mères transmettent ce qui est bon à manger et ce qui ne l'est pas, contribuent ainsi à l'apprentissage des codes et du respect des prescriptions alimentaires et forgent les habitudes des enfants. « *La*

maman [apprend] *car elle prépare* » (Binette). Le principe vaut pour les règles du montrable et du non montrable (corporel) qu'une mère transmet de manière « informelle » à sa fille, à travers ses habitudes vestimentaires.

Les enfants tendent à justifier systématiquement les prescriptions religieuses par « *c'est comme ça* », sans pouvoir dire pourquoi. Les parents, pour dire d'un aliment qu'il est proscrit, utilisent le registre de l'impureté et le verbe « devoir ». On ne « *doit* » pas manger de la viande de porc, « *parce que c'est pas bon.* » Les principes d'obligation, de devoir (« *On doit faire ça, on est obligé de* ») sont intégrés au discours des adultes comme celui des enfants. Le mécanisme de transmission et d'assimilation s'élabore de façon implicite, dans l'environnement familial et à travers les manières de faire des parents, et semble ne pas nécessiter d'explications précises. Concernant l'interdit porté sur la consommation de viande de porc, Ibrahima⁸³ rapporte : « *C'est la religion et mes parents, y m'ont habitué, ils me disent de ne pas le manger et ben, je le mange pas.* » A la question de savoir s'il a demandé pourquoi à ses parents, Ibrahima répond : « *J'ai pas demandé.* » S'agissant de conduites alimentaires assimilées dès le plus jeune âge, les enfants ne semblent pas s'interroger ni poser de questions à leurs parents ou aux aînés. Aussi ne savent-ils pas expliquer l'origine ni les causes de ces proscriptions, sinon que Dieu l'a interdit⁸⁴. En revanche, les parents justifient de manière diverse, voire controversée, l'interdit porté sur la viande de porc. J'ai pu entendre que cette viande est empoisonnée (elle rend malade à cause du régime alimentaire de l'animal : excréments), qu'elle est malodorante ou malsaine (rapidement avariée), etc., des propriétés conférant à l'animal un caractère impur, impropre et provoquant du dégoût à l'idée d'en ingérer. « Il n'existe, à ce jour, aucune culture connue qui soit complètement dépourvue d'un appareil de catégories et de règles alimentaires, qui ne connaissent aucune prescription ou interdiction concernant ce qu'il faut manger, et comment il faut manger » (Fischler *in* Poulain 1997 : 126). L'origine des prohibitions alimentaires est-elle à chercher, s'interroge M. Rodinson (1993 : 105), dans le dégoût engendré par l'interdit, ou plutôt l'interdit par le dégoût ? L'auteur montre que, comme tous les interdits analogues, l'interdit porté sur la viande de porc est « à chercher dans le sentiment d'appartenance collective » (*op. cit.* : 187). Petits

⁸³ Elève bambara, musulman, né en France, d'origine malienne

⁸⁴ « Nourrissez-vous des aliments que Dieu vous accorde, des aliments licites et bons » (Coran V-90).

et grands, pratiquants ou simplement croyants, tous manifestent une réelle aversion pour la viande de « *cochon* ». Binette ne pratique pas sa religion en France (ne prie pas ni ne jeûne, consomme de l'alcool). En revanche, « *le cochon, je ne mange pas du tout, ça me tente pas puisque pendant 17 ans, je n'en ai pas mangé alors voilà... Ni mes enfants, à l'école, je l'ai dit à la cantine que mes enfants ne mangent pas le cochon.* » Les enfants de Binette ne prient pas ni ne jeûnent, mais ne consomment pas de viande de porc.

L'apprentissage du jeûne du ramadan – rite effectué annuellement, en commémoration de la révélation du Coran – fait l'objet d'un apprentissage semblable aux autres pratiques : en observant et en reproduisant les gestes, les pratiques des aînés, « *pour essayer, comme ils voient les parents, on les laisse essayer* » (Mme K.). « *Pour que ça soit obligatoire pour eux [les garçons], ils rêvent qu'ils ont couché avec une fille, c'est à partir de là* » (Mme K.). Autrement dit, lorsque le regard du petit garçon change, notamment sa façon de regarder les filles, il « devient » jeune homme. Pour les filles, leurs premières règles déterminent ce passage. La puberté marque la pratique intégrale du ramadan (jusque-là partielle). Avant cette étape, les enfants « *s'entraînent* » à jeûner également pendant les périodes scolaires. « *J'allais à l'école mais je le faisais le mercredi et le dimanche, c'est là que j'ai commencé à prendre l'habitude et à 8 ans, j'ai commencé à faire, on m'a dit, tu commences à faire, si tu es fatiguée, tu arrêtes, comme c'était pas dur, j'ai pris l'habitude.* » Par mimétisme (observation et reproduction des gestes des parents et des aînés), les habitudes des enfants sont prises et leurs pratiques façonnées. Les parents ont eux-mêmes appris à observer les rites en regardant faire ou en écoutant leurs propres parents, sans le détail du texte. L'imam Saad (Algérie) constate une imprécision croissante dans les savoirs, voire l'ignorance des fidèles en général, qui apprennent puis transmettent oralement depuis des générations, un processus qui, à terme, tend à déformer les savoirs et savoir-faire religieux. Les musulmans reproduisent, en matière de principes et de pratiques religieux, ce qu'ils ont vu faire et entendu dire, et élaborent ainsi un islam rudimentaire ou « populaire » au sens de M.-H. Benkheira (1995), qu'il oppose à « islam savant ». En outre, comme les parents, les enfants ignorent quel rite, ou école juridique, ils pratiquent (malikisme et confrérie).

L'école coranique

A la question de savoir qui lui a appris les principes et les pratiques de l'islam, Ibrahimia répond : « *Mon père, ma mère et le cours d'arabe.* » Jean-Paul confirme : « [Les parents] *ils vous amènent à l'école coranique ou au catéchisme, pour que vous puissiez apprendre la religion par des gens plus compétents qu'eux, au niveau connaissances de la religion, mais en attendant, à la maison, il te dit, à l'école coranique, ils t'ont pas appris que ça, c'est haram, c'est pas bon, c'est un péché quand tu fais ça [...] les parents aussi, ils t'apprennent.* » Je prendrai l'exemple de la prière. Avant de suivre l'enseignement religieux de l'école coranique – où ils apprennent à parfaire les ablutions et les postures et à réciter les versets de la prière –, les enfants savent déjà prier. Ils ont appris progressivement dans le cadre familial, suivant le principe commun à toute initiation, en observant et en reproduisant les gestes des parents et des aînés. Autrement dit, les parents leur ont « montré » dès leur plus jeune âge. Les plus jeunes n'observent pas strictement les cinq prières quotidiennes. Avant la puberté, ils « s'entraînent », après, ils prient régulièrement (second pilier de l'islam). « *Moi, mon enfant depuis qu'il est petit, quand je fais la prière, je dois l'appeler vers moi, dire, on fait la prière, normalement c'est le père qui doit le faire, quand c'est l'heure de prière, il doit appeler sa femme, il doit appeler les enfants* » (Awa). Quant aux horaires (plus ou moins précis), les enfants sont implicitement invités par les adultes et les aînés à suivre le rituel. Je demande à Abdoubahé s'il sait à quelle heure il doit prier : « *Je sais pas trop mais je copie mes parents.* »

Sorte de *continuum*, l'école coranique permet de parfaire l'islam rudimentaire transmis par la famille avec l'islam des « savants », de pallier le décalage entre le savoir oral, familial et le savoir écrit, érudit. Ainsi, la transmission du savoir religieux est complète. En parallèle, il existe des fascicules spécialisés⁸⁵ (chez Yambi, Rappel et invocations du musulman), notamment sur la prière, et des cassettes vidéo ou « *cassettes musulmanes* » (Diarietou), à travers lesquelles les enfants visionnent (et assimilent) les modalités de la prière et ce qu'il adviendrait à ceux qui ne la pratiquent pas quotidiennement. Niouma précise, à propos de l'une de ces cassettes : « *Je l'ai vue plein de fois.* » Certains foyers possèdent et visionnent régulièrement des cassettes vidéo sur la vie du Prophète. Je n'ai observé qu'un apprentissage

⁸⁵ En vente dans les libraires « musulmanes »

autodidacte et individuel en la matière : Diarietou, pendant l'été 1999, a lu un petit fascicule sur les techniques de la prière (ablutions : se laver trois fois les poignets, le visage, les mains, etc., postures : debout, incliné, agenouillé, tête à terre et position des mains).

De manière complémentaire, les parents délèguent, ce qu'ils ne sont pas en mesure de transmettre, à un imam ou au « savant » de la famille, qui « *enseigne tout ce qui se passe dans la religion musulmane.* » Les représentations des parents, à l'égard des « savants » et de leur savoir, sont convergentes. « *Ils sont instruits pour ça, si je dis ça, il faut qu'ils reconnaissent les rudiments de la prière, on ne peut pas prendre quelqu'un qui connaît pas, la place de l'imam, c'est très, très important, il est devant, celui qui nous fait prier, on peut pas mettre n'importe qui, faut qui connaisse bien les Charia et le coran, faut qui comprenne bien.* [...] *On met les enfants à l'école coranique comme ça, ils apprennent bien, les profs, ils expliquent mieux l'islam, l'éducation, ce qui est interdit, moi, ça était comme ça, j'ai fait l'école coranique* » (Mme K.). Mamé précise que « *l'imam explique ce qui est haram* », à savoir ce qui est illicite, proscrit. L'imam, ajoute-elle, « *c'est quelqu'un un qui a bien appris le Coran, il va prendre les enfants aussi pas que l'imam seulement.* » En effet, un oncle ou un ami de la famille ayant une bonne connaissance du Coran, de la Charia (la loi islamique) peut faire office de « maître » et enseigner son savoir aux enfants. Imam ou savant doivent connaître l'arabe, langue sacralisée nécessaire aux rites tels que la prière et le sacrifice du mouton (lors de la fête de l'Aïd-el-kebir). L'arabe, « *c'est obligatoire parce que si tu parles pas l'école coranique [l'arabe], maintenant, tu peux pas faire la prière, avec les mots que tu dis pour la prière, tu peux pas donc c'est obligatoire quand même* » (Mamé). La langue est ici assimilée aux circonstances de son apprentissage.

Pour l'enseignement religieux des enfants, il semblerait que les parents musulmans préfèrent un « *fundi* » (savant comorien qui représente les tenants du savoir islamique) plutôt qu'un imam nord-africain. Par exemple, Samba et ses frères et sœurs ne suivent pas l'enseignement coranique dispensé par l'imam Saad (Algérien), dont la salle de « *cours d'arabe* » se trouve dans le bâtiment (cité Frais-vallon, 13^{ème} arr.) où ils résident, mais par un « *fundi* » comorien, trois bâtiments plus loin. J'emprunte l'appellation « *cours – ou école – d'arabe* » aux enfants, qui ne

comprennent pas toujours celle d'« école coranique ». Je m'arrête sur le propos de Badou⁸⁶, concernant la difficulté pour « *la communauté musulmane à avoir des lieux de prières décents alors l'école coranique !... encore plus difficile, donc, dans le privé.* » La municipalité ne favorise pas l'obtention de lieux de culte et de transmission de l'enseignement religieux (voir photographie page 128). Aussi, un certain nombre de familles africaines font appel à un « *fundi* » « privé », qui enseigne à domicile. Dans un article de presse (*Le pavé*, 31 oct. 2001) sur « L'islam à Marseille », K. Slimani⁸⁷ explique que « la communauté comorienne, de migration très récente, a conservé une pratique très vivace », et A. Haïnouche⁸⁸, que « les écoles coraniques comoriennes affichent plus de réussite. » Il ajoute : « Les Comoriens ont toujours en tête les problèmes de déviance ou de délinquance qu'on peut rencontrer dans d'autres communautés. Dans les choni [écoles coraniques], les enfants sont surveillés, sous la protection d'un adulte, ça rassure tout le monde. » Les enfants de Koudjedji et de ses co-épouses suivent le « *cours d'arabe* » les mercredis, samedis et dimanches après-midi, dispensé par un « *fundi* » comorien et ce, depuis 3 mois (au moment du terrain de l'été 1999). Le « *maître* » se rend à leur domicile (dans l'appartement annexe) et consacre quelques heures, moyennant finances (50 francs par enfant et par mois), de « cours » privés aux enfants de cette famille. La moyenne d'âge se situe à 10 ans (les plus jeunes ont 5 ans, les aînés, 15 ans). Les gestes sont codifiés. En entrant, chaque enfant se déchausse et se place sur le tapis, face au « maître ». Ils récitent ensemble, dans un premier temps, des versets du Coran (« *Il est Allah, l'unique [...] N'est égal à lui personne* » sourate 112, versets 1 à 4) puis, individuellement, leur « *leçon* ». Vient ensuite l'apprentissage de l'alphabet arabe, simple et combinatoire. Je note ici l'emprunt de termes, tels que « maître », « cours » ou encore, « leçon », propre au lexique de l'institution scolaire à proprement parler. Si un enfant ne sait pas ce qu'il aurait dû apprendre depuis la dernière séance, s'il n'est pas attentif au cours ou bien, s'il chahute avec un autre, la leçon est interrompue par le « maître », qui n'hésite pas à lui donner des coups de baguette en bois dans la paume de la main ou sur l'épaule. Cette fois-ci⁸⁹, les deux aînées (Fatoumata et Myriam) ne suivront pas le cours, le « maître » leur demandera

⁸⁶ Etudiant sénégalais (wolof musulman, tidjane) rencontré chez Anna G.

⁸⁷ Historienne à l'IREMAM (Institut de Recherche et d'Etudes sur le Monde Arabe et Musulman).

⁸⁸ Directeur de l'IMEM (Institut Méditerranéen d'Etudes Musulmanes).

⁸⁹ Réticent (sans justification) à ma présence, le « maître » m'accordera cette unique séance. « La grande majorité des chercheurs » écrit l'une des journalistes du *Pavé* (31/10/01) « fait état d'une relative difficulté à pénétrer la communauté musulmane dès lors qu'il s'agit d'en étudier les pratiques religieuses. » Sans intermédiaire, assister à une séance est vain, avec, la requête est tolérée qu'une seule fois.

de se justifier et ajoute qu'il demandera à leur père s'il a bien donné son accord.

A quel âge les enfants « doivent »-ils commencer à suivre cet enseignement religieux ? « *Dès le bas âge, à l'âge de 7 ans, j'ai commencé à aller à l'école coranique après l'école* » (Binette, en Afrique). De manière récurrente, l'âge recommandé est situé autour de 7 ans, un chiffre symboliquement significatif dans le monde musulman. Plus concrètement, plus tôt, l'enfant est considéré comme étant trop jeune pour assimiler ce type de savoirs, et plus tard, trop âgé. « *Normalement, quand tu es 7 ans* » (Awa), et Ibrahima : « *J'allais aux cours d'arabe, quand j'étais petit [...] j'avais 7 ans jusqu'à 9 ans.* » Ses parents souhaitaient qu'il suive ces cours encore un certain temps mais, le « maître » l'ayant frappé à plusieurs reprises, ils ont décidé qu'il n'y retournerait plus. La sévérité des « maîtres » s'est avérée récurrente (cf. *infra*). Dès le plus jeune âge par immersion familiale puis, à partir de 7 ans à l'école coranique, l'enfant apprend les principes et les rites religieux « *jusqu'à 18 ans, après 18 ans, c'est lui le responsable de lui-même [...] mais nous, on est obligé de le pousser jusqu'à 18 ans* » (Awa). En effet, « beaucoup [de parents musulmans migrants] considèrent qu'il est de leur devoir de transmettre une religion dont ils sont les dépositaires, quitte à ce que les enfants prennent, lorsqu'ils seront majeurs, leurs propres responsabilités » (Kepel 1991 : 34). L'auteur rapporte le propos d'un père de famille sénégalais (34 ans, études supérieures, au chômage) : « *Pendant leur [...] enfance, je ferai tout mon possible au moins pour enseigner les pratiques religieuses, à savoir comment faire les prières et comment se comporter dans la vie en tant que musulman. Mais ça ne veut pas dire que je leur imposerai ça quand ils auront un certain âge, à savoir s'ils atteignent la majorité. A ce moment, c'est à eux de décider car je ne leur imposerai pas ma religion.* » J'apprends que, « *quand un enfant fait la prière, c'est pour les parents, on lui montre [il regarde faire, on lui apprend], à 17 ans, 18 ans, c'est obligatoire, [à cet âge] c'est pour lui* » (N'Deye). Le salut des parents, le jour du jugement dernier, semble reposer en partie sur la « bonne » éducation religieuse transmise par eux, à travers laquelle les enfants deviendront de bons fidèles.

Au « *cours d'arabe, on apprend l'arabe, des histoires, à faire la prière* » (Moussa). L'enseignement religieux, pour ceux qui le suivent – de « *une fois* » (Khoumba) à quelques années (Guethy) – s'en tient à des connaissances rudimentaires. Une

initiation à la langue arabe (alphabet, prononciation), dont « l'enseignement reçu dans les écoles coraniques consiste souvent à apprendre par cœur des sourates dans une langue inconnue » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 212). En effet, « quand on réussit à ce qu'un enfant apprenne la Fatiha (la sourate d'ouverture du Coran) et quelques rudiments de base, il faut s'estimer satisfait. [...] Dans les pays musulmans, et dans les écoles sérieuses, les enfants savent le Coran par cœur. Ici... » (A. Haïnouche, IMEM⁹⁰). Dans les « *choni* » ou écoles coraniques, « on n'y apprend pas vraiment le Coran mais plutôt comment faire la prière, comment pratiquer. C'est plutôt un enseignement éducatif, un apprentissage à la vie en société qu'une éducation religieuse » rapporte I. M'ze, directeur de la FECOM⁹¹. Les enfants apprennent en outre quelques éléments de la sunna, la vie du Prophète Mahomet, et à parfaire les rites cultuels. Guethy y va « *tous les dimanches, depuis que je suis petite, depuis quelques années.* » Je lui demande ce qu'elle y apprend : « *Des histoires sur le Coran, comment il faut se comporter, comment il faut s'adresser aux personnes, si on doit faire ci, on doit faire ça, on doit pas faire ci, on doit pas faire ça, on m'apprend l'écriture coranique, on m'apprend ce qui a dans le Coran, il nous explique des histoires sur le paradis, des trucs comme ça.* » L'école coranique est aussi « un espace de régulation sociale » (A. Haïnouche).

Les enfants ne manifestent pas d'enthousiasme à l'idée de suivre cet enseignement. Pour les uns, il s'effectue en parallèle avec leur scolarité, pour les autres, pendant les vacances scolaires. En France, les musulmans « doivent » concilier les deux enseignements obligatoires : l'un, religieux, selon la loi islamique et l'autre, institutionnel, selon la loi française (scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans). Certains « *sont fatigués en plus de l'école française* » rapporte N'Deye, d'autres craignent le « *fundi* » et ses corrections physiques (récurrentes). En outre, tous les parents ne peuvent payer cet enseignement (en moyenne 50 francs par enfant et par mois). J'ai entendu parler, à maintes reprises, des sanctions physiques exercées par les « *maîtres* » comoriens. « *Le fundi frappait dans la main, avec un bâton* » (Moussa), ou encore, « *il [le maître] frappe sur les mains avec une règle en métal* » (Idrissa D.) Si Samba et ses frères et sœurs ne s'y rendent plus, c'est d'abord parce que « *le maître nous pinçait* » (décision parentale) et qu'ensuite, celui-ci a frappé l'aîné (Moussa) à la tête, avec une chaise (ce pourquoi la mère aurait giflé le maître ;

⁹⁰ Institut Méditerranéen d'Etudes Musulmanes

⁹¹ Fédération d'associations comoriennes (*Le Pavé* du 31 oct. 2001)

est-ce pensable dans ce contexte ?). J'ai pu, moi-même, constater que le « *fundi* » privé des enfants de Diadié frappait dans le creux de la main avec une règle métallique ceux qui étaient distraits ou bavards.

Outre le moyen de s'assurer que l'enfant va parfaire son éducation religieuse à proprement parler, « en confiant leurs enfants à une école coranique, les parents musulmans montrent clairement le désir de leur construire une identité qui conserve leurs origines culturelles et religieuses » (Vinsonneau 2000 : 29).

Le « *libre choix* » en milieu catholique

A propos de la religion, Marcelle (mère wolof catholique convertie à l'islam) considère que « *ça nous a pas été imposé, y a eu une ouverture d'esprit, une liberté d'expression dans la famille, autant ma mère était très stricte, autant elle nous a pas imposé sa manière de voir, [...] ils nous ont donné cette liberté de choisir et lorsque je parle de la religion, ça était présent, aussi, je me rends compte qu'en grandissant, nous avons tous choisi une religion différente de celle que nous sommes nés, c'est-à-dire, christianisme, chrétiens [...], je crois que ça était une bonne chose parce qu'ils ont été très ouverts à cette ouverture de religions parce qu'aujourd'hui, j'ai une sœur par exemple, qui est témoin de Jéhovah, j'ai un de mes frères qui est bouddhiste aux Etats-Unis, j'ai moi-même qui est musulmane, et mes autres sœurs qui sont restées plus ou moins neutres et je crois que ça a été une bonne chose dans le sens où c'est une liberté de voir, une liberté d'expression, de croyances.* » A la question de savoir si ses filles sont catholiques ou musulmanes, Marcelle répond : « *Et bien, leur père est musulman, elles sont considérées comme étant musulmanes, cependant, je leur impose rien de mon côté, je pense qu'elles auront aussi la même liberté que j'ai eue qui est de choisir celle qui leur conviendra, celle qui conviendra à leurs convictions, donc je leur impose rien. [...] Lorsqu'elles seront adultes, elles choisiront elles-mêmes, elles feront leur propre jugement.* » La question est de savoir si tous les parents catholiques n'imposent pas leur confession religieuse aux descendants, et à quel âge ce dernier est libre de choisir. Il semblerait que ce soit le cas lorsque l'enfant est devenu adulte. Néanmoins, « les Manjak restent profondément religieux, ils se réclament presque tous du catholicisme [...] et veulent que leurs enfants suivent la « voie chrétienne » écrit A.-M. Diop (1996 : 185). Autre contre-exemple, Jean-Paul s'est converti à l'islam à sa majorité. « *Attiré* » par les croyances et les

pratiques musulmanes pendant plusieurs années, il a fait son choix. Quant à ses enfants, *« ils ont le choix mais moi, je les éduque musulmans, la propreté, ci, ça... et après, c'est à eux de voir, mais je dis que je les éduque comme je vis moi. »* L'épouse de Jean-Paul est catholique, et l'époux de Marcelle musulman (ils sont divorcés). Les couples religieusement mixtes seraient-ils plus tolérants à l'égard du choix confessionnel et matrimonial de leurs enfants ? La fille d'Anna G., élevée par ses deux parents catholiques, a épousé (sans se convertir à l'islam) le fils de N'Dack (musulman). Ces interlocuteurs soulignent, de manière récurrente, qu'au Sénégal, cette mixité religieuse au sein des couples et les familles multiconfessionnelles sont fréquentes. En revanche, aucun couple religieusement mixte ne figure parmi mes interlocuteurs musulmans *« peu acculturés »*, ni d'enfant musulman converti au catholicisme. Toutefois, pour reprendre le propos d'un père musulman cité par G. Kepel (1991 : 34), bien qu'élevant ses enfants suivant la loi et les fondements islamiques, *« ça ne veut pas dire que je leur imposerai ça quand ils auront un certain âge, à savoir s'ils atteignent la majorité. A ce moment, c'est à eux de décider car je ne leur imposerai pas ma religion. »* Le père, dont G. Kepel rapporte les propos, est instruit (études supérieures). Je n'ai pas relevé ce type de discours de la part de mes interlocuteurs musulmans, en l'occurrence, peu ou pas instruits. Le niveau d'étude fait-il ici plus sens que l'appartenance religieuse ? De même, il semble exercer un affaiblissement sur l'observance des rites et la pratique religieuse en général, par certains musulmans (scolarisés et/ou diplômés). Le mari d'Antoinette (informaticien) a *« maintenant moins le temps, lui, il est là depuis... il a moins trouvé le temps de le faire quoi, donc c'est pour ça qu'il le fait pas. »* Je demande à Antoinette si son époux consomme du porc (une proscription souvent observée malgré l'absence de pratique religieuse) : *« Bon, le porc, il le mange de temps en temps, mais pas trop, si c'est une tranche de saucisson, il mange, il mangera moins par exemple la viande de porc sinon, il a pas trop de convictions, il est pas trop porté sur la religion. »* N'Dack (assistance psychosociale), bien qu'elle ne consomme pas de porc, se considère comme une *« soi-disant musulmane »*, parce qu'elle ne prie pas, ni ne jeûne et n'envisage pas de pèlerinage à la Mecque. Je pourrai multiplier les exemples de parents africains lettrés (diplômés) et salariés, élevés suivant le dogme catholique ou les fondements de l'islam pour qui, bien qu'ayant la foi, la pratique religieuse (catholique et musulmane) n'est ni essentielle ni centrale, mais secondaire (sans pour autant être mésestimée). Ce positionnement face à la religion n'est cependant

pas généralisable à d'autres groupes migrants de catégorie socioprofessionnelle égale.

Avant de clore ce chapitre sur la partie « à la maison » de cette thèse, et avant d'entreprendre celui sur les influences de « l'extérieur », autrement dit de la société « française » et de l'environnement local (Marseille), je décrirai l'espace privé de certaines familles enquêtées, qui n'est pas sans transition avec les premiers traits de comparatisme « religieux », ou plus précisément « socioculturels » précédemment examinés.

Quelques espaces résidentiels

« Le domaine culturel [écrit I. Taboada-Leonetti 1990 : 62-63] est le plus accessible aux minorités car il peut s'exercer dans la sphère du privé, au sein de la famille ou de la communauté, sans heurter de front le majoritaire. [Il] tentera d'affirmer son existence à travers la préservation de sa culture : de la langue, de la religion, ou de pratiques culturelles quotidiennes (telles que la cuisine, de décor des lieux d'habitation, les vêtements d'intérieur, l'écoute de musique traditionnelle, le maintien du code réglant les rapports entre les membres du groupe [...]), toutes choses qui échappent au contrôle du majoritaire et qui sont mises en œuvre face à un enjeu qui est celui de la survie du groupe. »

Le mobilier

Je brosserai, à travers les observations relatives à l'usage et à l'aménagement des appartements visités, un tableau comparatif de l'espace privé de quelques familles enquêtées. Auparavant, je m'arrêterai sur quelques descriptions significatives. La famille de Yambi et son époux (Soninké-s, musulmans) compte cinq enfants, dont deux sont hébergés. Ces enfants partagent la même chambre, une pièce d'environ 6 m². De part et d'autre de la pièce sont placés deux lits simples superposés et au milieu, sur le sol, repose un matelas pour une personne. N'Deye et son mari (Wolof-s, Mourides) n'ont qu'un seul enfant à charge en France. Leurs autres enfants vivent en Afrique. Leur fils Abdoubahé occupe l'une des trois pièces de l'appartement (cf. plan n°6, p.132). Sa chambre, d'une superficie approximative de 6 m², est meublée d'un lit simple, d'une table étroite coincée entre le mur et le lit (sur laquelle sont rangés jeu vidéo et cassettes de jeux, affaires de toilette, objets divers), d'un meuble

de salle de bain (50 cm²) en guise de bureau sur lequel nous avons travaillé, Abdoubahé et moi, durant l'été du soutien scolaire. Enfin, des sacs de voyage contenant ses vêtements sont posés par terre. La chambre des parents est également la pièce de vie (environ 10 m²). S'y trouvent un canapé-lit, un poste de télévision, un magnétoscope, des sacs de voyage contenant du linge, des gravures et photographies (les unes à l'effigie du premier marabout fondateur du Mouridisme et les autres, de son descendant actuel).

Certains appartements, surtout la pièce principale, espace de vie et d'accueil, sont la réplique d'autres (chez les Soninké-s). Une natte recouvre la totalité de la pièce principale dans les appartements des familles soninké-es et peul-es. Tressée, de couleurs orange et marron, il semblerait que ce type de recouvrement du sol soit le même qu'en Afrique, alors que la nature même du sol y est différente. La natte recouvre un sol en terre en Afrique (milieu rural), et en carrelage ou autre matériau en France. Il ne s'agit pas ici d'une question de fonctionnalité, mais bien d'un usage culturel. Pas un appartement des familles catholiques ni chez N'Dack (musulmane) visité n'était recouvert d'une natte. Le mobilier récurrent se compose d'un canapé accompagné de deux ou trois fauteuils en cuir ou en skaï, d'un buffet volumineux de type living laqué à vitrines chargé de photographies avec et sans cadre de membres de la famille, vêtus « traditionnellement » à l'occasion de fêtes religieuses ou de visites des uns chez les autres, de bibelots et autres figurines en porcelaine, de vaisselle neuve et de marmites (l'un des composants de la dot lors des noces). Concernant le contenu quasi saturé des buffets, je renvoie à l'étude de F. Stuart Chapin, dans laquelle il montre la corrélation entre la composition du mobilier du living room et la strate socio-économique du résident. « Le statut social s'exprime en nombre d'objets possédés » (Bromberger 1979 : 121). Or ici, seul le buffet est contenant, le reste de l'espace semble vide (hormis un canapé et des fauteuils ou des lits). Quelquefois, une table est placée au centre de la pièce, pouvant faire office de table à manger ou de surface de rangement. Alors que le mobilier compte le strict minimum, chaque foyer dispose d'une télévision (de plus en plus câblée), d'un magnétoscope, d'une chaîne Hi-Fi et d'une console de jeux vidéo. A propos des Manjak-s en France, A. M. Diop écrit (1996 : 64) : « Le mode de vie occidental est reconnu, accepté quant au mobilier qui est le signe d'un processus d'intégration ; cette épreuve de passage se mesure par le confort, l'acquisition de certains biens de

la société de consommation : téléviseur, frigidaire, congélateur, cuisinière, machine à laver, mobilier en formica, téléphone. » L'aspect récurrent de ce mobilier et de ces pratiques d'aménagement est significatif : il révèle des critères sociaux et culturels de confort d'une part, et d'intégration d'autre part. A ce propos, A.-L. Jubert (1996) écrit : « L'accumulation de mobilier comme un signe de réussite, qui est d'abord celle du projet d'immigration lui-même. » Cette homogénéité matérielle semble être le résultat d'une reproduction, « les » familles se rendant fréquemment visite les unes chez les autres, et son acquisition, d'un processus de diffusion dit du bouche à oreilles (les uns indiquant aux autres où ils ont acquis ces meubles et ces équipements). En outre, être photographié à côté de ces équipements, des photographies envoyées à la famille en Afrique, révèle ces critères d'insertion, d'intégration par l'objet. En effet, certains interlocuteurs ont souligné qu'il s'agit, aux yeux des Africains restés au pays, de véritables richesses : montrer que l'on possède ces objets prouve une forme représentée de réussite et d'intégration sociale. C. Bromberger (1979 : 139) donne « un triple statut [de l'objet] : celui *technique* ou réponse formelle et matérielle à un ensemble d'exigences contextuelles ; celui de *signe* ou marque systématique d'identification statutaire ; celui de *symbole* ou tradition de schèmes mentaux ou thèmes idéologiques sous-jacents. » Autrement dit, « les objets, comme les mots, sont porteurs d'informations » (*ibid. cit.* : 105).

J'ouvre une parenthèse sur les téléphones portables : toutes les familles enquêtées n'en ont pas (encore, et faute de moyens ?) acquis. Il semble qu'à niveau de fortune et de degré d'acculturation égal, chez les musulmans, seuls les hommes possèdent un téléphone portable, tandis que chez les catholiques, l'usage est asexué. Par exemple, Marilyne et ses sœurs (catholiques) en possèdent un, ainsi que Diadié (musulman) et quelques oncles de la famille. Je remarque que seuls les fils de Diadié ont reçu comme jouet pour Noël, un téléphone portable sonore en plastique.

Dans les familles soninké-es, peul-es et chez N'Deye (Wolof mouride), l'état de certains appartements et des meubles a attiré mon attention. En effet, il n'est pas rare de constater un meuble ou des tapisseries abîmés, un sol pas nettoyé. En revanche, je n'ai rien constaté de tels dans les autres familles. Il est évident qu'aucune généralisation n'est recevable. Toutefois, omettre ce constat répété manquerait d'exactitude. J'ai trouvé chez Diadié des pièces quasiment vides (cf. plan

n°2, p.15). Dans l'une des deux pièces principales⁹², des lits simples dont l'un est superposé, sont placés contre chaque mur de la pièce. Ils font office de canapé le jour et de couchage la nuit. Une télévision est fixée en hauteur et une natte recouvre le sol. La famille est nombreuse et le nombre de pièces de l'appartement situé en centre ville est insuffisant (pourtant un T4). En revanche, les appartements des familles catholiques et musulmanes « plus acculturées » sont largement équipés, aménagés de meubles « adéquats », c'est-à-dire que la table sert à prendre les repas, le canapé, à se détendre, les lits, à dormir. Probablement qu'en tant que « principes d'opposition, de différenciation, [...] ce schématisme fondamental se module selon les contextes culturels, engendrant [...] des modes d'organisation des objets à la fois identiques et différents d'une culture à l'autre » (Bromberger 1979 : 125). Empiriquement, Yambi (soninké-e musulmane) utilise, dans la pièce principale, un mixer qu'elle maintient dans ses mains tout en mixant, tandis que Thérèse (Manjak, catholique) fait usage de son mixer posé sur une table, dans la cuisine (cf. plan n°5, p.22). A plusieurs reprises, j'ai observé ce type d'usage et de pratique divergents dans l'espace suivant l'appartenance religieuse et le degré d'acculturation. Par ailleurs, un matin, Abdoubahé s'est passé de l'eau sur le visage dans l'évier de la cuisine. Une autre fois, j'ai aperçu son père faire de même, alors que la salle de bain (avec lavabo) jouxte la cuisine. En revanche, un par un, les enfants de Thérèse se succèdent dans la salle de bain pour faire leur toilette matinale.

Entre Kaaba et crucifix

Les Africains musulmans comme les catholiques manifestent matériellement leur appartenance religieuse dans la sphère privée. N'Deye ou son mari, des Mourides, ont disposé visiblement, dans la pièce principale, des représentations du fondateur du Mouridisme, le marabout Amadou Bamba (une gravure) et de l'actuel Khalif général des Mourides, Cheick Saliou M'Backé (une photographie).

Un ou plusieurs murs de la pièce principale des appartements des familles musulmanes (« peu acculturés ») supportent une tenture imprimée d'inscriptions arabes, probablement des versets coraniques ou une icône de la Kaaba. Je me suis posé la question de l'orientation de cette pièce de tissu. Coïncide-t-elle avec celle de la Mecque ? « Mes » interlocuteurs prient-ils dans sa direction ? Il s'avère que leurs

⁹² Espace subdivisé entre les co-épouses ; cf. « Scènes familiales significatives » en introduction.

prières ne sont pas systématiquement effectuées dans cette direction. A ce propos, il est arrivé que des membres d'une même famille ne prient pas dans le même sens. Celui-ci deviendrait-il approximatif en France, un territoire non musulman ? Je remarque un rapport hiérarchique dans l'exercice de la prière. En effet, les hommes prient en premier. Vient le tour des femmes puis, celui des enfants. Si un homme et une femme viennent à prier en même temps, le premier priera dans la pièce principale, la seconde, dans une pièce à côté (Koudjedji). Par ailleurs, le bruit dû à la présence d'individus dans la pièce (familiers ou étrangers) ou à la télévision allumée, ne semble pas importuner celui qui prie. Aussi, un fidèle n'interrompt pas le cours de sa prière à l'arrivée d'un tiers. Un après-midi d'été, alors que je venais pour l'aide aux devoirs, Ali effectuait sa prière, impassible, au milieu des jeux des enfants, de la télévision allumée, de mon arrivée, qui générerait systématiquement une certaine agitation et des salutations simultanées de la part des adultes comme des enfants. Je note, chez N'Deye et Mamadou, l'existence d'une petite pièce réservée à la prière, recouverte d'un tapis (cf. plan n°1, p. 11). Je n'ai pas rencontré ailleurs ce type d'espace réservé à la pratique cultuelle.

Je remarque sur les murs des photographies pas toujours encadrées, montrant des membres de la famille (le plus souvent la mère et fréquemment les filles) vêtues en boubou et pagne. Ces clichés semblent avoir été pris à l'occasion de fêtes religieuses (les seules au cours desquelles les filles, exceptées les aînées, portent « des vêtements de mamans »). En revanche, je ne trouve pas ou peu de ces portraits sur les murs des appartements des familles catholiques. Dans ces derniers, je constate (pas ailleurs), en plus de quelques signes chrétiens, des objets « africains » (figurines, masques, tableaux sculptés en bois...), qui montrent l'appartenance culturelle, tandis que les familles musulmanes affichent davantage les signes de leur confession religieuse. En matière de signes chrétiens, j'ai relevé des crucifix accrochés sur la porte d'entrée, des autels, des cierges, des lithographies de la Vierge, des ouvrages relatifs à Jésus-Christ, et plus indirectement, un dessous de plat en forme de cochon, des bouteilles de champagne vides placées en décoration sur le haut d'un buffet. Serait-ce sur-interpréter de prétendre qu'il s'agit de signes de différenciation (le porc, l'alcool) employés pour signifier l'appartenance religieuse, par opposition aux « autres » Africains, les musulmans ?

J'ouvre une parenthèse sur l'usage de l'eau dans les toilettes des musulmans et du papier hygiénique dans celles des catholiques. L'équation ne s'est pas toujours révélée exacte, mais suffisamment répétée pour être évoquée. A ce propos, N'Deye, me voyant me rendre aux toilettes, m'arrête le temps de se diriger vers la cuisine, d'où elle reviendra avec un rouleau d'essuie-tout. Elle en découpe six feuilles et me les tend en me disant : « *Nous, on prend l'eau.* » Manifestement, N'Deye ne sait évaluer la quantité de papier nécessaire.

L'islam en appellerait-il au traditionalisme, et le christianisme à l'acculturation, c'est-à-dire à des changements (influences ou emprunts) intervenus par le contact avec d'autres cultures ? Le clivage ainsi présenté paraît à la fois simpliste et réducteur. Des nuances sont à apporter, afin d'appréhender au mieux la complexité des situations familiales. Des facteurs d'ordre avant tout sociologique puis, ethnique et religieux sont donc à prendre en compte pour cerner au plus près la réalité. Ainsi, l'origine rurale ou urbaine, le niveau d'instruction, l'appartenance ethnique et religieuse sont des éléments déterminants permettant de distinguer les familles africaines et leur degré d'acculturation.

II-1- SOCIALISATION EXTRA-FAMILIALE

Une recherche qui porte sur l'éducation familiale en milieu migratoire (pour les parents) implique de s'interroger, ce que les discours ont devancé, sur l'existence de décalages intergénérationnels, entre les représentations, les valeurs, les pratiques des ascendants et celles des descendants. A. Mucchielli (1986 : 93) montre que « les jeunes générations [...] ne vivent pas les mêmes situations que leurs parents. Chaque génération a sa perception de la société, des modèles culturels, ses idéaux... bref son système culturel. » Sans être une spécificité des relations parents migrants-enfants d'origine étrangère, la question des décalages est, semble-t-il, exacerbée par la différence entre les deux générations, dont « il faut distinguer entre les émigrés dits de « première génération », qui ont effectué la migration, et leurs descendants, dits de « seconde génération », dont la socialisation s'est faite entièrement ou essentiellement dans le pays d'accueil » (Camilleri 1985 : 74). Autrement dit, « ce phénomène d'opposition entre les deux générations est beaucoup plus visible chez les populations immigrées. Les parents gardent les mœurs et coutumes, la religion et

la langue de leur pays d'origine, les enfants, scolarisés avec les autres enfants du nouveau pays et subissant l'impact acculturatif des *mass média* adoptent des identifications différentes » (Mucchielli 1986 : 94). Partant du principe que le changement commence par faire changer les conduites, de quelle nature sont ces décalages, génèrent-ils des ruptures, et ces ruptures des conflits entre les deux générations ? Aussi me suis-je posée la question de l'interférence du culturel et du religieux dans ce champ de la recherche. Je constate préalablement qu'il existe des décalages et des ruptures, mais peu de conflits intergénérationnels. Toutefois, l'observation – en pointillés et non pas continue – ne m'a pas permis de vérifier cet état de fait.

Le discours des parents enquêtés révèle systématiquement une sorte de mainmise, d'assujettissement de l'« *extérieure* », de la société globale, dans laquelle leur marge de manœuvre éducative se trouve considérablement réduite. Parce que « dans les familles et dans l'ensemble de la société [française], les modes de fonctionnement autoritaires et directifs s'effacent pour laisser la priorité à des valeurs comme le respect de l'autonomie de chacun, l'épanouissement de l'enfant, le droit des individus » (Fournier 2001 : 32), les parents redoutent les conséquences d'élever leurs enfants dans une société qui proclame la liberté et le choix des personnes, et dans laquelle les valeurs qu'ils défendent (autorité patriarcale, attribution des rôles...) connaissent un réel déclin. Parce qu'en France, certaines lois, leurs médiations (services sociaux) et leurs médiateurs (assistantes sociales, juges) protègent le droit des enfants qui, pour les parents africains, outrepassent le leur, en tant qu'éducateur, et qui a pour conséquence directe d'ébranler les règles qui gèrent l'autorité parentale. Parce que la société de consommation incite les enfants à vouloir (sans toujours pouvoir) toujours plus consommer, leur « mentalité » s'altère : « *Plus les enfants ont, plus ils exigent* » déplore une mère.

En France, déclin des valeurs et des rôles assignés

« Depuis les années 70, les valeurs individualistes, mettant l'accent sur la liberté, l'autonomie et l'épanouissement de chacun ont remplacé les normes rigides. L'autorité patriarcale a été détrônée pour laisser place à la négociation, censée respecter les aspirations de chacun. Sans oublier la montée de conceptions plus hédonistes de la vie » (Fournier 2001 : 39). La hiérarchie familiale (celle du « chef de

famille ») et la division des rôles (entre homme et femme, parents et enfants) ont perdu de leur évidence. « Le temps est révolu où chacun des membres de la famille endossait un rôle social prédéfini : la sphère publique pour le mari, chef de famille chargé de gagner l'argent du ménage, la sphère privée pour l'épouse s'occupant des tâches domestiques et de l'éducation des enfants, la soumission de ceux-ci à l'autorité et aux décisions parentales » (*op. cit.* : 38). Bien que le partage des tâches demeure relatif dans la pratique, précise l'auteur, les mentalités sont en train de changer. Dans un contexte où les valeurs, préconisées par les parents africains, déclinent au profit d'une conception plus individualiste, ces derniers s'inquiètent de la transformation que peut générer la confrontation de repères divergents. Soucieux de préserver les valeurs qui fondent l'ordre social du groupe, les parents s'attachent à contrecarrer l'affaiblissement de « l'extérieur », en transmettant solidement aux enfants ce qu'ils considèrent comme le b.a.-ba des relations sociales, le respect, et à les éduquer de manière à ce qu'ils soient « *droits* », à savoir qu'il ne « *parle pas n'importe comment à ses parents* » (Astou) et, « *qu'il ait tort ou qu'il ait raison, un jeune ne répond pas à un vieux* » (Antoinette). Les discours impute ce déclin – qui rend si difficile la tâche éducative – aux nouveaux comportements de leurs enfants (cf. *infra*). L'intrusion de ce déclin dans le groupe, conjoncture dont les parents se sentent assiégés, est-elle un fantasme (une production de l'imagination pour échapper à l'emprise de la réalité) ou une réalité ? Les enfants ne peuvent qu'être différents de leurs parents, compte tenu de l'environnement différent de celui dans lequel les parents ont grandi. Les enfants n'ont plus, aujourd'hui, la même « *mentalité* » que leurs ascendants (regret parental récurrent). Je constate que les parents comparent systématiquement leurs enfants soit avec leur propre génération, de manière passéiste (sans être une réaction propre aux parents africains ; n'a-t-on jamais entendu des anciens dire : « De mon temps... »), soit avec les enfants d'Afrique (dont les représentations sont souvent figées voire fantasmées (cf. *infra*), et non avec les aînés en France. J'ai entendu à maintes reprises ce type de propos : si leurs enfants avaient été élevés en Afrique, ils seraient plus « *droits* » et n'auraient pas « *tendance à faire aussi beaucoup ce qu'ils veulent.* » Antoinette ajoute qu'« *au Sénégal, j'ai trouvé que vraiment c'est... le jeune respectait vraiment l'adulte et la personne âgée encore plus.* » Autrement dit, en Afrique, « *les enfants, ils se tiennent à carreau [...] au Sénégal, c'est strict [...] ils prennent beaucoup attention à beaucoup de choses* », contrairement à ici. Ou encore, « *là-bas, il respecte, serre la*

*main, ici, il te regarde mais dit pas bonjour » (N'Deye). Yambi confirme qu'« en Afrique, les enfants disent bonjour. » Au moment même où elle prononce ces mots, l'un de ses enfants entre dans la pièce où nous nous trouvons, me regarde sans me saluer. Sa mère lui demande de me serrer la main, et m'explique qu'en Afrique, il l'aurait fait sans qu'on ait à le lui demander. Les enfants ne se comportent plus comme leurs parents se conduisaient. Or, même en Afrique, « les valeurs qu'elle [l'éducation coutumière] promeut ne se présentent plus comme des absolus du fait qu'à un moment donné elles peuvent devenir objet de choix » (Erny 1995 : 161). Et ce choix est dû aux changements, notamment en matière de valeurs, que connaissent la France comme l'Afrique. N'Dack a « *essayé de leur apprendre tout mais y a des choses qui ont pris et des choses qu'ils ont jetées, ils m'ont dit, t'es ringarde toi, ça se fait plus, ça se fait au bled !* » De ces changements et de ces choix résultent que les enfants « *prennent un autre pli* » dira une mère, surtout ceux qui ont, ou vont atteindre l'âge de l'adolescence.*

Les parents soutiennent que les enfants ne légitiment plus la participation à la vie domestique, et que l'aide n'est plus spontanée. Or, au cours du terrain, j'ai maintes fois observé des faits inverses : les filles, d'elles-mêmes et suivant une organisation (entre elles) à tour de rôles, aident largement leur mère, voire s'y substituent. Ce type de discours concerne-t-il les plus jeunes ? Certains parents reconnaissent qu'ils tendent à assouplir au fil du temps, des générations, leur rigueur en matière d'application des règles de conduite (un enfant manifeste son désaccord ou ne rentre pas à l'heure indiquée) et de transmission des savoir-faire (attacher un pagne, cuisiner un plat africain un peu complexe). Des conciliations sont en train d'émerger. Certes, en apprenant de part et d'autre, dans la famille et à l'extérieur, ces enfants reçoivent des apprentissages, dont les contenus peuvent coïncider comme diverger en fonction de l'orientation éducative que prennent les parents, de la socialisation familiale, dont « le rapport des parents à la culture d'origine est souvent beaucoup moins monolithique qu'on peut le penser » (Lepoutre 1997 : 70). Christian « *pense que c'est la mère qui peut constituer le lien entre la tradition et la modernité, c'est la mère qui peut, par son influence, faire une synthèse mais c'est un rôle difficile.* » La mère perpétue la culture d'origine en la transmettant, le plus souvent de manière implicite, à la nouvelle génération. Suivant sa manière de s'exprimer, de cuisiner et de s'alimenter, de s'habiller, d'observer ou pas les rites religieux, de maintenir ou pas

des relations communautaires, de contribuer ou pas aux fêtes religieuses, une mère agit sur la variabilité de l'éducation donnée et sur le devenir identitaire de ses enfants. Le degré résulte dans son propre rapport à la culture d'origine et à la société d'installation. Il s'avère qu'en fonction de leur appartenance ethnique, de leur confession religieuse, de leur origine rurale ou urbaine et de leur niveau d'instruction, les mères ouest-africaines ne partagent pas la même conception de l'éducation des enfants, et de la transmission de la culture d'origine. Ces paramètres orientent en quelque sorte les mères et la famille en général qui, variablement, perçoivent et se situent dans la société d'installation. Quel que soit le degré de décalage, les parents re-définissent et ré-organisent continuellement (malgré des représentations figées) le processus éducatif et les relations avec les enfants, mis en branle par l'environnement et ce(ux) qui le composent et notamment, la place de l'enfant par « la montée des valeurs puérocentriques » (Fournier 2001 : 40) que la société accorde à l'enfant, et dans « une société où le droit devient de plus en plus un instrument de gestion des rapports sociaux » (*op. cit.* : 41). En outre et suivant le degré d'acculturation des parents, les enfants n'établissent-ils pas le lien (par exemple administratif) entre les parents et la société d'installation, en les « éduquant » en matière de normes et de pratiques ?

Quand le droit des enfants outrepassé celui des parents

Doyenne des Africains de l'Ouest à Marseille, Marie-Laure⁹³ constate que « *maintenant, il y a eu l'évolution et tout ça ! Dans le temps, les parents, ils vous disent faites ça, faites ça mais maintenant, les parents, on n'a plus la cote !* » Les parents affirment ne plus pouvoir élever leurs enfants, aujourd'hui, en France et suivant leur propre mode éducatif. En effet, « *l'éducation africaine, si c'est transposé exactement ici, l'enfant, il devient fou, ça marche pas (rires) !* » (N'Dack). Les valeurs de la société globale évoquées plus haut apparaissent comme une entrave dans les rapports entre parents et enfants, et dans la manière de sanctionner un enfant. « *Je crois qu'il y a un problème de société qui se pose parce que voilà, dans le temps il était, moi je me souviens nous avons reçu des coups, non pas exagérément m'enfin on en a quand même reçu mais bon, parce que c'était de ma génération, ceci dit, les générations changent, les lois changent, maintenant nous comprenons tous que bon, on a pas le droit de frapper un enfant, on a vraiment pas*

⁹³ Doyenne en 1997. D'ethnie *soussou* (catholique) de Guinée-Bissau. Elle et son époux (navigateur) ont été parmi les premiers Africains à émigrer à Marseille.

le droit de maltraiter un enfant, donc les parents comprennent qu'il y a, je veux dire les enfants sont protégés maintenant par la société, donc ils peuvent plus se permettre de frapper leurs enfants et donc les enfants aussi comprennent cela, ils savent que les parents ne peuvent plus les battre si c'était le cas, ou faire quelque chose qu'on considérerait maintenant d'abus, et donc les enfants ont tendance à jouer de ça, c'est pas grave, il y aura pas de pénalités. [...] On est pris en sandwich en tant que parent » (Marcelle). Sanctionner physiquement un enfant est admis, légitime et efficace pour le groupe de référence, du moins pour les générations précédant celle des enfants. Or aujourd'hui et en France, comme le dit Marcelle ici et d'autres parents ailleurs, « battre » son enfant est passible d'une peine par l'institution juridique française. Dans ce sens, ils se sentent « pris en sandwich » entre le respect des lois de la société d'installation – ou la crainte d'être poursuivis – et exercer leur rôle de parents, en l'occurrence, frapper un enfant pour le recadrer. En cela, les parents considèrent que le droit des enfants en France outrepassse le leur. Cependant, j'ai maintes fois noté une certaine confusion entre « sanctionner physiquement » un enfant fautif et le « battre », des termes dont le degré peut être variable. D'après certains parents, dont les réactions ont été quelquefois exacerbées, la loi ne distingue pas l'acte de gifler son enfant lorsqu'il a fait une bêtise et celui d'agir ainsi excessivement ou sans raison. Aussi, frapper un enfant les conduirait devant une assistante sociale, voire devant un juge pour enfants, des enfants qui, avertis par des campagnes d'informations en faveur du droit des enfants, peuvent les menacer à leur tour, en allant se plaindre des sévices auprès d'une assistante sociale ou de la police (une pratique inconcevable en Afrique). L'amalgame s'est avéré fréquent, pour les parents comme pour les enfants. N'Dack, assistante psychologue à la DDASS, connaît les procédures : les assistances sociales menacent pénalement les parents qui « battent » (qu'elle distingue de « corriger ») leurs enfants voire, les leur retirent.

L'inquiétude majeure des parents repose sur la connaissance qu'ont les enfants de leurs droits et des lois : ils savent qu'il leur est permis de se défendre contre des corrections physiques qu'ils considèrent, contrairement à leurs parents et aux aînés, non plus comme une norme ou une sanction légitime, mais comme des violences qui font d'eux des enfants battus, des victimes. Par ailleurs, les enfants se rendent compte qu'il en est autrement chez d'autres, dont les parents sont plus laxistes.

Aussi « *échappent*[-ils] *aux parents* » (Badou) par l'existence de lois et d'une multitude de recours : éducateurs scolaires, assistance sociale, police, associations... « *Les enfants ont une grande connaissance des lois en France, c'est un choc des cultures. Tu es obligé de laisser l'enfant partir...* » (Marie). Aujourd'hui, en France, « *c'est plus ouvert, quand l'enfant a quelque chose à dire, il le dit* » (François). Le sentiment qu'en ont les parents oscille entre crainte et mécontentement ou alarmisme. Je note toutefois qu'à ce jour et parmi mes informateurs, aucun enfant n'a fait appel à la justice contre ses parents. Néanmoins, les parents ne sanctionnent pas physiquement leurs enfants, comme eux l'ont été. J'ai montré par ailleurs qu'ils emploient davantage les sanctions morales, la privation, pour corriger les enfants, en plus de les recadrer par anticipation (notamment à travers le regard de la mère). Considérant qu'ils n'ont pas le « droit » en France de sanctionner physiquement les enfants, « *en France, on a pas le droit de frapper les enfants, en Afrique, on peut* » (Astou), et bien que n'usant peu des coups, « *les parents ont peur ici, à cause des assistantes sociales* » (Marie). A ce propos, l'une des difficultés rencontrées sur le terrain, surtout en milieux soninké et peul musulman, lors des premières visites au domicile des familles, a été d'être suspectée d'être une assistante sociale (stagiaire, puisque je me présentais comme étant étudiante).

Tout en craignant l'institution judiciaire française et ses médiateurs, les parents se considèrent privés de leurs droits de parents, punis de punir leurs enfants. Alors qu'ils tentent de les éduquer rigoureusement en France, « *ici, y a des juges, il faut faire attention. Les parents se plaignent que les enfants tournent mal car on les punit pas* » (Marie). Ces lois sont pour, et selon eux, une entrave à leur manière d'élever leurs enfants, une privation de leurs droits. La législation française et la refonte de l'assignation des rôles génèrent-elles une remise en cause de l'autorité parentale, patriarcale ? A ce propos, M. Timera montre, à propos des Soninké-s en France, que le contrôle social patriarcal en Afrique a pour principale cible les femmes et les jeunes filles, et qu'en France, les hommes ont le sentiment que les institutions françaises prennent leur parti (1996 : 101). Qu'en est-il dans le cas d'un père inactif et dépendant des aides sociales pour subvenir aux besoins familiaux ? « *Les parents gagnent si peu, avec le chômage et tout [...] ils sont dépassés mais le gamin, sachant qu'il a des droits, il va leur balancer, moi, j'ai des droits, y a combien de familles où y disent je le touche plus parce que l'enfant, il dit, je vais le dire à*

l'assistante sociale, je vais lui dire que vous m'avez frappé, vous m'avez enfermé, les parents ont peur ! Alors je sais pas qu'est-ce qu'il faut faire actuellement ! Le souci, y a les parents qui lâchent de plus en plus [...] ils lâchent et y a des enfants qui sont si durs, faudrait... » N'Dack met le doigt sur l'impact de telles situations sociales, qui tendent à fragiliser les rapports parents-enfants et l'équilibre familial tout entier. Selon N'Dack, de telles conditions sociales et professionnelles génèrent des difficultés éducatives irrémédiables. D. Alaoui (2000 : 44) pose la question de savoir ce qui se passe « sur le plan du rapport à l'autorité paternelle, quand l'immigré occupe un travail dévalorisé par la société d'immigration ? [...] Des enfants nés dans la société d'immigration ont beaucoup de difficultés à comprendre comment un père dont la dignité est écrasée par la nature de l'emploi occupé, veut cependant exercer une autorité. [...] Il existe un lien, entre la nature du travail occupé par l'immigré, le chômage et la reconnaissance de l'autorité paternelle. » Les enfants interrogés n'ont pas fait référence à la situation professionnelle de leur père sans que la question leur soit posée. La place des mères africaines dans l'éducation des enfants prévaut, en quelque sorte, sur celle des pères. L'autorité de ces derniers est-elle acquise et exercée différemment de celle des pères nord-africains (population d'étude de D. Alaoui) ? Seule une étude empirique et comparative permettrait d'apporter des éléments de réponses.

J'ai montré que les parents peuvent déléguer leur autorité à un tiers, que tout adulte peut exercer la fonction d'éducateur. A ce propos, Christian soulève la question de l'interdiction de sanctionner un enfant qu'a un adulte, qui peut être considéré comme un parent dans les représentations familiales africaines. « [C'est] *mieux au Sénégal oui, parce qu'un élève n'ose pas répondre à un maître, ici les élèves ils discutent⁹⁴ avec les maîtres. La dernière fois, j'ai appris* [il rapporte qu'une enseignante tapait sur les doigts de ses élèves, en France] *c'est pas grave ça ! Ce n'est rien et ça marche bien dans l'école, mais après il paraît qu'elle a été sanctionnée, elle a eu une amende parce que je sais pas elle avait pas le droit des tas de truc, et y a un parent qui a bien parlé, il a dit : « Et avec ça, qu'est-ce que vous voulez maintenant, les enfants ils n'ont peur de rien à l'école, ils feront tout ce qu'ils leur viennent à la tête, ils vont le faire à l'école, parce qu'ils leur feront plus rien, tu touches un enfant, on leur dit que vous n'avez pas le droit, tu cries sur un enfant, on dit que vous n'avez pas le droit de crier sur un enfant ! Donc maintenant les enseignants, qu'est-ce qu'ils*

⁹⁴ leur répondent

vont faire ? Qu'est-ce qu'ils vont devenir à l'école ? C'est des simples figurants, ils enseignent et puis c'est tout, et pourtant les élèves, ils disent n'importe quoi aux enseignants et rien ne se passe ! On sanctionne pas l'élève, on ne fait rien, c'est malheureux... » Ce qui est inconcevable pour les uns, est condamnable et condamné pour les autres. Corriger physiquement un enfant est légitime, courant et efficace en Afrique, alors que la loi française « protège » les enfants en leur accordant un certain nombre de droits. J'ignore les faits précis concernant l'enseignante dont il est question : a-t-elle simplement « tapé sur les doigts de l'élève », a-t-elle été administrativement réprimandée pour cela, les parents de l'élève ont-ils porté plainte ? La délégation de l'autorité parentale, si elle ne vaut pas pour les institutions scolaire et judiciaire françaises, a-t-elle encore du sens pour les enfants ? A travers les réactions d'enfants d'origine ouest-africaine au collège où je travaille, il semble que oui.

En définitive, les parents se sentent désarmés, et s'interrogent, dépités : « *Alors comment on fait ?* » (N'Dack). Marie impute à l'excès de liberté en France – de droits, de s'adresser aux assistantes sociales, d'avoir de l'argent, etc. – qui a pour conséquence : « *C'est cette liberté qui les conduit à leur perte ici.* » A la question de savoir comment il envisage l'avenir compte tenu des conjonctures, Christian pense que « *si ça continue comme ça, ce sont ces enfants là qui vont corriger demain les grandes personnes, qui vont taper les maîtres, [...] je dis à ma femme, tu vas voir demain, ce qui va se passer, ces jeunes de 12 ans, 13 ans, ils vont frapper les maîtres, ils vont frapper leurs parents !* » Le déterminisme d'un tel mécanisme, c'est-à-dire à défaut de pouvoir sanctionner les enfants comme ils l'entendent, d'être « privé » de leurs droits de parents, conduiraient les enfants vers le non respect, la déviance voire, la délinquance.

A la source...

Les parents mettent en avant la différence de confort et de moyens matériels en Afrique et en France pour distinguer leur propre mentalité de celle de leurs enfants, pour rendre compte du contraste entre un enfant élevé là-bas et ici. En quelque sorte une relation de cause à effet, le manque de moyens en Afrique favoriserait, du point de vue des parents, un état d'esprit plus spirituel, moins exigeant, tandis qu'en France, l'attrait matérialiste altérerait la « *mentalité* », l'état d'esprit, le caractère des

enfants.

Le discours des parents relatif au quotidien en Afrique révèle systématiquement des différences matérielles et immatérielles (valeurs), qui génèrent des divergences de « *mentalité* » entre les deux générations. De manière récurrente, les parents affirment qu'un enfant élevé en Afrique se contentera, se satisfera de ce qu'il possède (jeu, activité, espace) alors qu'en France, il ne cessera d'en vouloir toujours plus. Cette exigence, disent-ils, est caractéristique des enfants en Occident. En revanche, les enfants africains en Afrique manifestent une volonté certaine d'aller de l'avant, de toujours mieux travailler, d'apprécier leur « *peu* », alors qu'en France, tout leur est dû. Marie regrette qu'« *ici, ils ont tout ce qu'ils veulent immédiatement !* » Autrement dit, leurs enfants en France sont de plus en plus « *exigeants* », et tendent à « *déprécier la valeur des choses simples.* » P. Erny constate : « On peut dire d'une manière générale que pour s'instruire et s'amuser, l'enfant d'Afrique dépend davantage de l'univers de la parole et des relations interindividuelles que de l'univers des objets » (1987 : 163).

Cette attitude serait due, toujours selon ces parents, à l'Occident, où tout semble facile et à portée de main. « *Là-bas, dit une mère, le peu qu'on a, on le garde* », et une autre, les moyens manquent en Afrique, mais les enfants sont plus créatifs, plus imaginatifs. Mamadou S. explique qu'« *un seul cahier et un seul stylo* » suffisent pour une année scolaire en Afrique, qu'aller en classe nécessite de marcher cinq kilomètres à pied et que, malgré ces efforts, plus d'écoliers en Afrique que d'écoliers en France deviennent de brillants étudiants. Son épouse, N'Deye, ajoute : « *En Afrique, il part à l'école mais pas chaussé, mal habillé, il veut !* » Le sentiment de ces parents est unanimement celui du reproche à l'égard d'une vie (en apparence) trop facile à travers laquelle les enfants n'ont plus conscience de leurs chances. Les parents considèrent l'école en France comme étant facile d'accès, alors qu'« *en Afrique, l'école est à cinq kilomètres, ils connaissent la valeur de l'école, ici, non, tout est facile, le transport en bus, la cantine... pas comme en Afrique ! [...]* beaucoup plus d'échecs scolaires ici qu'en Afrique » dit Marie, qui ne fait que confirmer le propos des autres parents. Pour expliquer l'altération de la « *mentalité* » des descendants, les parents font référence à « *l'étalage* », le (sur)choix en matière de produits vestimentaires, alimentaires, ludiques et au-delà, de liberté et de droits.

... « *l'étalage* »

J'ai, un jour, rencontré un père de famille malgache et une « maman » wolof musulmane dans la salle d'attente d'un médecin, à qui j'ai posé la question de l'éducation des enfants en France. Le premier a résumé son propos par un mot : « *trop* ». La seconde considère que l'excès matériel – à travers la vitrine des boutiques et la télévision – en France, « *ça gâte, les enfants font des caprices ici.* » Aussi a-t-elle décidé que ses enfants (19 et 22 ans), restent au Sénégal. Ils ont aussi évoqué la question de l'excès de libertés, notamment en matière de droits accordés aux enfants (cf. *supra*). Je retrouve les mêmes reproches dans le discours des parents, du manque voire de l'absence (selon eux) de limites établies dans cet environnement, qui obstruerait le processus éducatif et aurait un impact direct dans l'évolution – au sens de se construire – des enfants. Catholiques et musulmans semblent aller dans le même sens, à savoir qu'« *en France, c'est trop libre, on donne trop de choses, on n'apprécie plus et on fait n'importe quoi. [...] la liberté est gratuite dehors, mais payante à la fin...* » Thérèse sous-entend que cette liberté est attractive, mais conduit inéluctablement vers des dérives, des déviances sociales.

N'Deye incrimine l'excès de liberté qu'ont les enfants en France, donnant lieu à des changements comportementaux. Ils sont « *gonflés [...] trop gâtés* » dit-elle, « *abusent et font des conneries ici.* » La « liberté » n'est pas le seul excès à être mis en cause par ces parents. La France, pays dit développé et riche par son pouvoir d'achat, regorge de produits de consommation et pousse à acheter toujours plus. N'Dack appelle cela « *l'appel de l'extérieur, tout cet étalage de choses, dès qu'ils sont dehors, y a plus de repères, y a aucun adulte qui va leur dire mais arrêtez, faites pas ci, faites pas ça [...] ils font n'importe quoi, y a pas d'adultes, quand les parents sont défaillants, y a personne d'autre, et s'ils veulent une chose, il faut qu'ils le veulent, ils vendent de la drogue [...] il s'élève pas tout seul un gosse, il faut se donner de la peine...* » L'extérieur exhibe quantité de produits, alléchant les consommateurs, principalement les plus jeunes. Les parents, ceux pour lesquels la vie est économiquement difficile en France, ceux dont l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants s'avère défaillante ou simplement, des parents absorbés par le rythme social et professionnel voient leurs enfants sensibilisés à et par cet « *étalage* ». Le pas vers « *le mal* », vers le vol et l'engrenage du pouvoir d'achat, de l'argent paraît ici, facile à franchir d'après N'Dack. Marie, une grand-mère sénégalaise, regrette que les enfants

aient ici « *tout ce qu'ils veulent immédiatement, en Afrique, ils connaissent la valeur, ici, non, tout est facile.* » Sans « valeur », un enfant n'aura pas les repères lui permettant de respecter ce et ceux qui l'entourent.

« *Ici, ils ont tout* » (Fandé) ou encore, « *là-bas, on a pas tout ça* », explique Moussa en me montrant le poste de télévision, le magnétoscope et la chaîne Hi-Fi. En revanche, « *ici, y a pas le respect* », ajoute-t-il. Je lui demande de préciser : par exemple, les enfants n'écoutent pas leurs parents. En France, « *un enfant pense à une voiture par exemple, un jouet, il sera beaucoup plus facile pour que j'aille dans les magasins et lui prendre un jouet, alors que n'ayant pas les possibilités en Afrique, l'enfant aura la présence d'esprit de créer même une voiture en plastique ou en fil de fer. [...] très souvent, ça les intéresse pour dix minutes et c'est fini, parce que la télévision leur présente toujours plus de choses à consommer, elles pensent que tout ce qu'elles [ses filles] voient à la télé doit être consommé et ça devient même une obligation pour les enfants, même pour les parents* » (Marcelle). Aujourd'hui, les enfants en général réclament les derniers jouets sortis sur le marché, nombreux et souvent coûteux, et les adolescents, un téléphone portable ou des vêtements et des chaussures de marque. Parmi mes interlocuteurs⁹⁵ « adolescents », seules Marilyne et Anna M. possèdent un téléphone portable et, chez les adultes, Diadié en a acquis un, qu'il emploie fréquemment depuis son domicile (le foyer est équipé d'une ligne fixe).

Pour parer à l'exigence des enfants, les parents ont trouvé la solution du compromis : modérer la demande des enfants : « *Ils doivent comprendre que j'achète pas de marques, le budget est pour autre chose [...] des cadeaux, à l'occasion, pour qu'il sache apprécier* » (Antoinette). Ils s'attachent aussi à leur apprendre la valeur de l'argent dans une « société de consommation » où les enfants et les adolescents sont des cibles. Que ce soit dans le secteur de l'habillement, des sports collectifs ou des loisirs, cette part importante du marché destinée à ces classes d'âge a su être cependant exploitée, et la publicité sait comment faire appel à la fantasmagorie des garçons et des filles pour vendre des produits qui ne seraient pas utilisés, ni utilisables par les « anciens ». Le rapport adolescents/pouvoir d'achat – du moins l'attrait pour – m'a orientée à poser la question de l'argent de poche aux enfants et aux adolescents. Tous les enfants ne bénéficient pas d'argent de poche

⁹⁵ Au moment du terrain, achevé au premier trimestre 2000.

mensuellement, mais ponctuellement, en cas de besoin. Les enfants de Diadié ont à leur disposition une « *enveloppe* » contenant de l'argent, que seuls les aînés sont autorisés à donner aux plus jeunes. Abdoubahé a quelquefois un peu d'argent de poche, s'il n'y a « *pas de problème de sous* ». La fête de l'Aïd-el-Fitr est une occasion pour les enfants de recevoir de l'argent. J'apprends que certains donnent l'argent, « offert » par des membres ou amis de la famille, aux parents afin qu'ils leur achètent des vêtements. La modération et la valeur de l'argent au programme de l'éducation familiale semblent acquises. Toutefois, même modérée, il y a demande. Les pairs, les médias, la publicité alimentent le désir de consommer, d'acquérir matériellement l'image qu'ils veulent véhiculer d'eux-mêmes, entre autres par le biais de vêtements et de chaussures de marque (immédiatement perceptible à et par l'extérieur). Principale cible, les adolescents sont incités à consommer, une consommation qui a pour « fonction essentielle [...] de produire du sens [et d'être] un moyen de communication non verbale » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 355). Or, « les demandes de consommation de ses enfants [...] conduisent à ré-interpréter toutes les relations familiales » (Schnapper 1991 : 176). Au-delà de ne pouvoir – ou vouloir – répondre financièrement à la demande des enfants en général et les adolescents en particulier, appâtés par le pouvoir de l'argent qui, « dans les sociétés marchandes ou industrielles, [...] par la liberté qu'il procure, est l'un des outils de la construction identitaire des personnes et des groupes » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 361), les parents déplorent la demande, de plus en plus fréquente (au rythme de la publicité) et l'attribution aux enfants du pouvoir d'achat qui, en ne pouvant répondre, les dévalorisent.

Un exemple de consommation : les fêtes de fin d'année

En janvier 2000, j'ai donné un exercice de rédaction à Ismaïla sur la question : « Raconte-moi ce que tu as fait pour le nouvel an ? », dont voici un extrait : « *A Noël, j'ai eu un repas : des crevettes et un hamburger. Nouvel an : on a regardé le millénium [à la télévision] et après, à 21h30, on est parti au Vieux Port, on a regardé les feux d'artifices mais les feux d'artifices s'est pas bien passé* » (Ismaïla). Le contenu du repas festif est intéressant. En effet, les crevettes représentent l'un des mets de fête de fin d'années en France (seul fruit de mer apprécié par les musulmans sunnites ; les huîtres et autres crustacés vivants les révulsent). Quant au hamburger, il figure parmi les aliments préférés des enfants. J'apprends également

que la famille a suivi une émission télévisée célébrant le nouveau millénaire et a décidé de se rendre sur le port, afin d'assister au feu d'artifice prévu à cette occasion (qui n'a, en définitive, pas eu lieu).

En ce jour de fête « *française* » ou « *pour les enfants parce qu'ils sont nés ici* », les parents considèrent qu'il faut faire plaisir aux enfants et célébrer, pour eux, cette fête qui passe par des pratiques festives stéréotypées : manger des aliments « de fête », recevoir des cadeaux (« *Les enfants veulent des cadeaux* », Khanify) et regarder l'émission télévisée « spécial Noël ». Qu'il s'agisse de Pâques, de Noël ou du nouvel an, les enfants se sentent investis par l'idée d'une fête, dont ils ignorent la signification. Par exemple, la fête de Noël est, pour Samba, synonyme de vacances, d'amusements, de cadeaux. En revanche, cette fête n'en est pas une pour les parents (soninké-s et peul-s) : « *Les vieux se moquent de Noël* » (Mamadou T.). En Afrique, « *on fait pas Noël ni le nouvel an, c'est la fête des Français.* » N'Deye ajoute qu'elle n'aime pas ces fêtes, un sentiment qu'elle justifie par le fait d'ignorer leur signification. Toutefois, « *c'est pas ma coutume mais obligé pour les enfants, on fait le manger, les cadeaux, ils sont nés ici, moi, je connais pas Noël.* » En définitive, « *je le fais pour les enfants* », en leur préparant un repas spécial et en leur achetant des cadeaux. Quelques semaines avant Noël, les enfants de N'Deye me montrent le catalogue publicitaire d'une grande surface : Samba voudrait « *commander une armure qui fait du bruit* [quand on est touché par le rayon laser d'une arme vendue avec] », Idrissa, un pistolet laser « Action man » (160 F) et Djinda, une poupée Barbie et son cabriolet (180 F) ainsi qu'une cuisinière pour fillette (200 F). En définitive, Djinda ne recevra pas les cadeaux souhaités, mais un cartable « Barbie » et un poupon qui pleure et boit son biberon de lait, Samba et Idrissa S., leur armure laser, Moussa (l'aîné), un radio-cassette, et l'avant-dernier né, un ampli avec micro-enregistreur à cassette. Le tout, « *c'est cher* » estime leur mère (N'Deye).

Astou convoite une poupée « Barbie », Ismaïla, « *une game-boy pocket* » (jeu vidéo de poche) et Idrissa D., les dernières « *Air Max de Nike* ». Il s'est avéré qu'« *Astou, elle a eu des Barbie, nous* [lui-même, Ismaïla et Mamadou], *nous avons eu des chaussures* [baskets Reebok] *et Abdoubacar, il a eu un camion électrique* » (Idrissa D., extrait de sa rédaction). Pour Noël, Niouma souhaiterait un walk-man « *pour écouter dans le bus* » et Diarietou, une paire de baskets « Nike ». J'apprends, après

les fêtes, que les sœurs ont reçu, de la part de l'un des oncles paternels, une chaîne et une médaille « 2000 », dorées pour les aînées et argentées pour les cadettes. Les classes d'âge sont signifiées matériellement. Mamadou – seul garçon à ce jour⁹⁶ – a eu « *une Nintendo 64* » (jeu vidéo). Il semblerait ici (et ailleurs ?) que les cadeaux soient faits par les oncles et les cousins plutôt que par les parents. Je remarque par ailleurs que les cadeaux ne sont pas personnalisés, mais qu'un présent identique est offert aux enfants d'une même classe d'âge et de même sexe. Par exemple, les aînés de Diadié ont eu des jeux de société, les cadets, des petites voitures, les cadettes, des poupées, et les plus jeunes, des jouets en forme de téléphone portable musical. Quant aux chocolats de Pâques, « *on leur donne* [des chocolats] » révèle Ali. Les parents soninké-s et peul-s musulmans se résignent aux cadeaux de Noël et aux chocolats de Pâques. Des adolescentes d'origine nord-africaine⁹⁷ expliquent : « *On s'est adapté, on cache des œufs à Pâques, c'est pas une religion, c'est une tradition, mais ça rentre pas dans leur religion* [les catholiques]. » En transposant la fête religieuse (chrétienne) en une tradition mercantile, les jeunes musulmans considèrent qu'ils peuvent fêter Pâques sans remettre en cause leur profession de foi. Plusieurs semaines avant les fêtes de fin d'année, outre les catalogues « spécial Noël » largement distribués (dans les boîtes aux lettres) par les grands distributeurs, les spots publicitaires d'« idées cadeaux » sont diffusées en boucle sur les écrans de télévision. Entre deux dessins-animés, la publicité abonde, et les enfants font leurs choix. Des choix (cf. *supra*) qui correspondent aux spots publicitaires, dont l'influence est manifeste.

⁹⁶ Khanify (la maman) a, depuis, mis au monde un second garçon.

⁹⁷ Interrogés dans le cadre d'une émission, « Mémoires d'immigrés », diffusée sur Planète.

II-2- LA TELEVISION

La publicité

Les enfants et adolescents d'origine africaine se reconnaissent-ils dans la population à laquelle sont adressés les produits des spots publicitaires, notamment les enfants et la tranche d'âge des « 15-25 ans » ? La réponse est mitigée dans la mesure où la publicité ne montre pas de jeunes « noirs » à l'écran. Ces derniers ne se sentent alors pas considérés par la société, et donc pas reconnus. Cependant, leurs attraits, leurs goûts et leurs pratiques sont bien ceux des enfants et des adolescents en France, en l'an 2000. Bien que les publicitaires négligent l'appartenance culturelle de ces jeunes consommateurs, ils parviennent à les séduire indistinctement. Les produits proposés par la publicité télévisée magnétisent les enfants, qui incitent (sans insister) les parents à la consommation. Toutefois, parents et enfants manifestent (dans les discours) une certaine modération dans la demande comme dans la consommation, en partie variables en fonction des moyens du ménage. N'Deye entend les réclamations de ses enfants, effervescentes pendant les spots publicitaires, mais n'achète que « *de temps en temps* » et moins encore depuis que son mari est au chômage, à la suite de quoi N'Deye n'a plus fait d'achats superflus. De même, Antoinette ne cède pas systématiquement, mais en fonction du pouvoir d'achat de la famille et, au-delà, elle entend apprendre à ses enfants la valeur de l'argent et la patience. Je demande à Caroline⁹⁸ si son fils Nicolas réclame ce que propose la publicité télévisée, et si elle achète au gré de son enfant. Elle répond : « *Si je peux, il impose pas et quand c'est non, c'est non.* » De manière récurrente, les parents refusent de céder systématiquement aux réclamations de leurs enfants, qui semblent éviter de demander, sinon raisonnablement.

Quant à la modération des enfants, Samba explique qu'il réfléchit au coût, et demande au préalable à ses parents s'ils auraient les moyens de dépenser de l'argent, avant même d'évoquer le produit désiré. Il semblait difficile de vérifier, jusqu'à ce que sa mère confirme le propos de Samba. Ses plus jeunes frères en revanche sont, semble-t-il, en train d'apprendre ces valeurs (de l'argent, la modération...). Il arrive à Ada de suggérer un achat, « *mais c'est rare, soit ils*

⁹⁸ Caroline, dont le père est malinké catholique (Guinée-Bissau) et ancien militaire de carrière, est née en France. Elle est laborantine dans un lycée marseillais, réside avec son conjoint (corse ; non mariés) et leur fils dans le 3^{ème} arr. de Marseille (pour se rapprocher de son frère).

peuvent pas, soit s'ils peuvent, ils achètent. » Quant à John et Jean-Nicolas, ils évitent car « *ce qu'elle [leur mère] achète, c'est bon [c'est-à-dire c'est suffisant].* » C'est leur mère (Thérèse) qui décide ce qui doit être acheté, pas ses enfants. La publicité ne vante pas toujours les produits nécessaires ni « bon marché ». Les enfants réclament quelquefois des aliments, des vêtements et autres services « superflus », des besoins qui, pour les parents, n'en sont pas. En revanche, les produits enviés par les enfants donnent des « idées cadeaux » aux parents, à l'occasion d'anniversaire, de Noël ou de l'Aïd-el-kebir.

En outre, c'est dans les spots publicitaires que les parents relèvent le plus d'actes ou d'images à censurer. « *La publicité incite à la violence ou à la nudité et ce qu'ils disent dans la pub choque* » (Marie). Quant à Fandé, il y a « *dans la publicité des choses que les enfants ne devraient pas voir.* »

Fréquence

Comme un grand nombre d'enfants et d'adolescents en France, mes interlocuteurs font partie de la génération « téléphage », autrement dit ils en sont imprégnés (ils savent quel programme passe à quelle heure et sur quelle chaîne), sans semble-t-il la regarder surabondamment : les parents, hormis quelques-uns, contrôlent la fréquence et les programmes.

Pendant les vacances scolaires, la fréquence autorisée pour regarder la télévision augmente. Lauriane et Mickaël, comme les autres, regardent les dessins animés le matin, et les séries l'après-midi. Toutefois, je remarque que les parents lettrés invitent leurs enfants à alterner télévision et travail scolaire (cahiers de vacances, lectures), tandis que la télévision qui reste allumée continuellement chez les autres, peut être regardée par tous et à tout moment. En revanche, N'Deye éteindra la télévision si ses enfants chahutent ou se disputent ou bien, s'ils sont turbulents et souhaitent la regarder, ils devront préalablement se calmer. En période scolaire, lors des veilles d'école, les parents envoient les enfants au lit après le repas, où ils sont invités à lire (parents lettrés). En effet, « *il y a des heures* » pour regarder la télévision les veilles d'école, où « *on dort à 20 heures* », tandis que, pendant les vacances, les enfants en ont le droit jusqu'à « *à 23 heures* » précise Mamadou T. Par exemple, « *le mardi soir, quand ils n'ont pas de classe [le lendemain], ils peuvent*

regarder la télévision mais, les lendemains de classe, au lit ! » (Antoinette). De même, *« quand il y a l'école, pas du tout de télé »* (Fandé). Toutefois, il semblerait que, lorsqu'il y a *« un bon film »* – qui, pour les parents, n'appellent pas à des idées déviationnistes par rapport aux valeurs référentielles et sans violence ni nudité ni sexe – certains adolescents aient l'autorisation de le regarder. Suivant l'âge des enfants, l'heure d'aller dormir varie : 22h pour Anna M. et ses sœurs, 21h30 pour leurs jeunes frères et *« à 8 heures »* pour Khadidjatou ; en effet, *« ils mangent à 7h30 et vont au lit à 8h, pas de télé »* confirme Koudjedji, l'une des « mamans » du foyer.

A travers les discours (des parents, qui valident ceux des enfants), je remarque que les premiers n'ont pas à dire aux enfants d'aller se coucher les veilles d'école : d'eux-mêmes, *« ils savent. »* En effet, *« moi, je me contrôle parce que je sais à quelle heure je rentre [au collège, le matin] même si le film est intéressant, je vais me coucher, je reste pas parce que je sais, en plus, c'est moi après qui est fatiguée le matin, c'est pour ça, je sais comment faire »* (Khoumba).

Toutefois, il semble que le critère « pas d'école le lendemain » ne suffise pas aux parents pour que leurs enfants regardent la télévision le soir. En effet, *« le mardi soir, quand il y a un film pour les enfants, ils le regardent bon, ils aiment bien les variétés, le cirque, bon, quand ça sort, on essaye de leur mettre un peu [...] le samedi, on peut pas se passer d'X-files alors on regarde X-files (rires), voilà, c'est tout, mais pas longtemps, même s'ils regardaient un film, ils regardent un film et puis, pas deux, alors quand souvent il y a des séries comme ça, trois ou quatre films qui passent à la suite, ils en regardent un après, ils vont dans leur chambre »* (Antoinette). S'ils ont l'autorisation de regarder la télévision le mardi soir, la durée de la « soirée télé » est réglementée. Outre le jour et l'heure, le programme fait aussi l'objet de règles à observer, d'un contrôle parental.

Programmes

Pendant les semaines de terrain, j'ai cherché à savoir quels programmes regardent les familles, et qui les choisit. Les postes de télévision en milieu manjak et serer catholique n'étaient que rarement allumés durant la journée, aussi n'ai-je pu répondre à cette question. J'ai relevé, dans les entretiens, que les enfants regardent

les dessins animés (TF1, M6 et chaînes « enfants » câblées⁹⁹) le matin, et les mères et leurs filles « Les feux de l'amour » (TF1) en début d'après-midi. Dans ces familles, la télévision n'est allumée que pour être regardée, excepté chez Marilynne et ses sœurs qui, en l'absence d'adultes, écoutent ou regardent les clips-vidéo des chaînes musicales câblées. En revanche, la télévision fut éteinte dès lors que je commençais le soutien scolaire avec les plus jeunes. Les séances de travail qui se déroulaient dans la pièce où se trouvait le poste de télévision, impliquaient qu'il soit éteint. Pour cela, j'ai expliqué sans succès à Diadié (Soninké) et aux « mamans » qui regardaient « Dallas » que la télévision pouvait déconcentrer les enfants dans leurs tâches scolaires. Je pense que je n'étais pas la bienvenue à 11 heures du matin (Dallas) ni à 13h30 (Les feux de l'amour) dans un certain nombre de foyers. En milieu soninké et peul musulman, certains programmes (Dallas, Les feux de l'amour) sont suivis, en boucle, avec attention par les parents, d'autres semblent davantage constituer un fond sonore. J'ai fait l'inventaire des programmes regardés¹⁰⁰ cet été là, dans certaines familles.

Chez Diadié (lundi matin, juin 1999)

8h40	TF1 Jeunesse (dessins animés)	Programme suivi par les enfants levés à cette heure, en prenant leur petit-déjeuner.
10h25	Cinq sur cinq (série jeunesse, TF1)	Idem ; les enfants déjeunent devant la télévision.
11h15	Dallas (TF1)	Les enfants cèdent la place aux adultes. La série n'intéresse pas les premiers.

Chez les N'Deye (vendredi midi, juillet 1999)

9h	Dessins-animés (M6)	Seuls les enfants regardent, en prenant leur petit-déjeuner. Avant et après le soutien scolaire estival, je trouvais Samba et ses
----	---------------------	---

⁹⁹ Tous les foyers n'ont pas leur télévision câblée, néanmoins, rares sont ceux qui n'ont pas (encore) fait l'installation (signe de modernité ?). Dans les grands ensembles (HLM), l'installation collective est moins coûteuse que pour les immeubles du centre ville et les maisons individuelles.

¹⁰⁰ Durant la tranche horaire où j'étais présente.

		frères et sœurs assis par terre, en demi-cercle, très près de l'écran.
12h15	Tac o tac télé (jeux d'argent, TF1)	Fond sonore pour la mère qui cuisine, pour les enfants qui s'amuse et pour le père qui vaque à ses occupations.
12h20	Le juste prix (jeu d'argent, TF1)	Jeu commenté par les parents, qui essaient de trouver le « juste prix », tout en prenant leur repas.
13h	Le journal (TF1)	Seul le père suivra les informations, la mère et les enfants débarrassent la table.

Chez Khanify (mardi après-midi, juillet 1999)

13h45	Les feux de l'amour (série télé américaine, TF1)	Des histoires de familles, un imaginaire contemporain partagé.
14h35	Arabesque (série télé américaine, TF1)	Heure de la sieste. Ceux qui ne dorment pas, regardent la télévision.
15h25	Le rebelle (série télé américaine, TF1)	Suivi avec plus ou moins d'attention.
16h15	Sunset Beach (série télé américaine, TF1)	Idem.

Jusqu'à la fin du mois de juin (1999), TF1 rediffusait en fin de matinée « la série » de la réussite américaine par excellence « Dallas ». Diadié et quelques femmes la suivaient assidûment. A partir du mois de juillet, la série télévisée a été remplacée par une autre (Les vacances de l'amour (série française), qui n'a pas été autant suivie que la première). Manifestement, les parents regardent exclusivement TF1, et leurs enfants M6 (une chaîne qui diffuse largement, surtout le matin et pendant les vacances scolaires, des dessins-animés et autres programmes « enfants »). Quant aux adolescents, ils sont friands d'émissions sur la vie de leurs « stars », largement programmées sur M6. Les deux chaînes diffusent le plus souvent, soit des séries américaines soit des émissions « people », dont les VIP (very importante people) incarnent la réussite et les canons de beauté occidentaux, des figures – qu'elles soient fictives ou réelles – attractives (en procurant du rêve) et identificatoires. En la matière, TF1 est aux adultes, ce que M6 est aux adolescents. En outre, ce type de

programme, populaire et grand public, ne suscite guère de controverses entre les deux générations.

Les parents, plus que les enfants, ont un réel attrait pour les feuilletons américains. Quels que soient l'appartenance ethnique et religieuse et le niveau d'instruction, les mères, les aînées et quelques pères suivent assidûment la série « Les feux de l'amour » (au point, pour certains, de ne pas répondre au téléphone). A ce propos, j'ai entendu parler (dans le bus) deux adolescentes d'origine nord-africaine de la fascination qu'avaient leurs mères pour cette série. Les filles se moquaient d'elles en les singeant devant le petit écran en train de réagir et de commenter les événements du script : tromperies, menaces ou encore adultère entre les protagonistes. Ce sont essentiellement les séries américaines (Dallas, Les feux de l'amour) qui captivent le plus les parents. Quelles représentations en ont-ils ? Les entretiens n'ont rien révélé, sinon que les adultes « *aiment* » et « *suivent* » ces séries. S'identifient-ils aux protagonistes (dont l'appartenance culturelle, religieuse et la catégorie sociale divergent) ? Entre attraction (pour un monde qui n'est pas le leur) et répulsion (ils ne se reconnaissent pas à travers les personnages et ne partagent pas les mêmes valeurs), les parents s'« occidentalisent »-ils par ce biais ? J'ai appris qu'en Afrique, même dans certains villages, certaines familles possèdent un poste de télévision. Je demande à Khanify quels programmes suivent les Africains en Afrique. Elle explique que les séries « américaines », « françaises » et quelques-unes « africaines » qui ne sont plus diffusées en France le sont encore en Afrique. L'attrait semble être le même en France et en Afrique.

Alors que les adultes sont happés, épris par ce type de programme, les enfants sont absorbés (au détriment de la sociabilité familiale ?) par les dessins-animés. G. Djenati¹⁰¹ montre en quoi un dessin-animé n'est pas un divertissement anodin, puisque les images véhiculent des normes sociales (occidentales et manichéennes) et les héros, identificatoires, transgressent le plus souvent des interdits (le roi lion traverse le cimetière interdit, Mulan s'habille en garçon, la petite sirène sort de l'Océan...) L'auteur explique que, sans explication de la part des parents, ces images peuvent faire l'objet d'un conditionnement : l'enfant subit ces influences. Or, les parents ne regardent pas ces programmes, et laissent leurs enfants devant ce qu'ils considèrent anodin.

¹⁰¹ Une psychanalyse des dessins-animés, L'Archipel, Paris, 2001

En l'absence d'adultes, les plus jeunes regardent les dessins-animés des chaînes TF1, M6 et Canal J (câblée) et les adolescents les séries et, notamment les garçons, les émissions et les événements sportifs. Les programmes sélectionnés par les enfants sont variables suivant leur âge. Des conflits éclatent lorsque le choix des programmes diverge. Si un adulte ou un aîné est présent, il y mettra fin immédiatement, en éteignant la télévision, ou en faisant un compromis entre les deux (chacun son tour par exemple). Un aîné, même très jeune, sait mettre fin à un litige (il est entendu). Le câble est installé depuis peu chez Khanify et sa famille (février 2002). Mariama (10 ans) m'apprend qu'ils ont dorénavant « 200 chaînes comme ça¹⁰² ». Elle « zappe » et s'arrête sur une messe catholique de la chaîne (câblée) KTO. Le programme l'intéresse (elle ne saura pas me dire pourquoi, sinon qu'elle « aime bien », même si elle ignore de quoi il s'agit). En ce jour de l'Aïd-el-kebir, le programme surprend. Seuls Mariama, Mamadou et moi sommes dans la pièce où la télévision est allumée. Son jeune frère Mamadou (3 ans), qui n'a pas le droit d'utiliser la télécommande et qui souhaite regarder des dessins animés, critique (en crescendo) la religieuse qui célèbre la messe et les chants : « C'est nul », « on s'en fout ! », etc. Ils se disputent, jusqu'à ce que l'une des cadettes intervienne et propose au jeune Mamadou d'attendre son tour, et à Mariama de lui laisser la place rapidement. J'ai observé Mariama en train de « zapper » en cette fin de matinée : hormis la messe catholique, elle regardera un clip vidéo de chanteuses noires-américaines, une série-télé américaine dont les acteurs sont des noirs-américains et un reportage sur l'Afrique parce que, dit-elle, « j'aime regarder mon pays » (où elle n'est jamais allée).

A la télévision, assez rares sont les acteurs « africains », sinon dans la peau d'un personnage dont le destin n'est pas toujours heureux. Sur les chaînes câblées sont diffusées des séries (américaines) dans lesquelles les « communautés » ne sont pas mélangées, autrement dit des séries de « blancs » pour les « blancs », et des séries de « noirs » pour les « noirs », un modèle binaire que l'on retrouve dans la production de clips-vidéo. Peu (ou mal) reconnus, sinon stigmatisés (notamment dans les informations, cf. *infra*), quelle image les jeunes d'origine africaine peuvent-ils avoir d'eux-mêmes, sachant combien les personnalités publiques ou fictives peuvent être des figures identificatoires ? Néanmoins, certains dessins animés récents mettent en scène des enfants d'origines diverses.

¹⁰² Entendre « comme ça » par environ

Les informations télévisées

Certains parents, en l'occurrence des pères, regardent avec attention les informations le midi (ceux qui déjeunent chez eux) et le soir. « *Papa regarde le journal* » rapporte Diarietou et pendant ce temps, ni l'épouse ni les enfants ne sont autorisés à changer de programme. En milieu soninké et peul musulman, les enfants dont les parents sont le plus souvent analphabètes ne manifestent pas d'intérêt pour le journal télévisé quotidien, ni pour les documentaires, les débats et les émissions spécialisées (je pense aux programmes de France 5 et d'Arte). Comprennent-ils le langage employé ? Ont-ils les moyens de le décrypter ? Pour reprendre les termes et la théorie chers à P. Bourdieu et à J.-C. Passeron (1964), qui font sens ici, ces enfants n'ont pas « hérités » du « capital culturel » (ensemble des biens de nature symbolique hérités du milieu social d'appartenance, dont la maîtrise de la langue) nécessaire à l'intelligibilité de certains discours.

Les enfants d'origine manjak et serer-e catholique (et dont les parents sont lettrés) sont invités par leurs parents à suivre le journal télévisé. Christian considère qu'« *il faut qu'ils [ses enfants] soient au courant de ce qui se passe [...] parce que l'enfant, tu peux pas l'enfermer comme ça, dans la maison, il va se passer des trucs dehors, ils étaient pas au courant [...] je les laisse suivre les infos pour qu'ils sachent ce qu'il se passe dans le monde, dans la vie, donc ils suivent toutes les infos.* » A la question de savoir s'il ne craint pas d'éventuelles influences néfastes, Christian répond : « *On les apprend, en regardant les trucs qui sont dangereux [...] il faut être prévoyant dans la vie, avec tout ce qui se passe !* » Il dialogue avec ses enfants, à propos des informations entendues et des images vues ensemble, afin qu'ils ne les reçoivent pas sans les comprendre. Je n'ai pas entendu de parents soninké-s ou peul-s musulmans discuter des informations avec leurs enfants, pendant ou après le journal télévisé, ni tenir ce type de discours.

Il est rarement question des jeunes d'origine africaine à proprement parler dans les informations télévisées et les médias en général, sinon à travers le terme (globalisant) « immigré », fréquemment employé par les journalistes, qui « renvoie [...] à une « extériorité », à la frontière entre Nous et eux » écrit V. De Rudder (1997 : 31), et dont « la désignation s'étend à la famille de l'« immigré » : femmes et enfants d'« immigrés » sont généralement considérés comme « immigrés » (*op.*

cit. : 31). Soit les enfants et les adolescents d'origine africaine sont peu ou mal reconnus (à travers les programmes télévisés en général), soit ils font l'objet d'un amalgame dans les médias, qu'ils soient nés en France ou en Afrique, qu'ils soient d'origine sénégalaise ou nés au Mali, ils sont, au mieux, des enfants d'« immigrés », un terme lourd de sens ou plutôt, qui n'en a plus guère sinon dépréciatif. M. Timera (1996) montre une certaine volonté qu'ont les parents d'occulter les formes de discrimination – « rarement admises franchement » – comme si « reconnaître ouvertement le fait discriminatoire suppose dans une certaine mesure l'acceptation de la condition d'étranger qu'ils refusent » (*op. cit.* : 125). Qu'en est-il pour la deuxième génération ? L'origine de leur difficulté à parler d'eux-mêmes (à se reconnaître), de la culture des parents comme de leurs propres pratiques, de s'identifier, et d'une certaine introversion (cf. *infra*), réside-t-elle de cette « mal reconnaissance », entre « globalisation » et stigmatisation ?

Censure parentale

Les « *choses que les enfants ne devraient pas voir* » sont la nudité et la sexualité, qui font l'objet de censure parentale, de même que l'argent et la violence déclenchent des conflits entre les deux générations. Les aînés apprécient les séries « de combats » (par exemple, « Buffy contre les vampires »), tandis que les parents tendent à les interdire, surtout aux plus jeunes qui, lorsque la famille ne compte qu'une seule télévision (cas de toutes « mes » familles), suivent le programme des aînés. Les en empêcher généreraient des conflits que les parents tuent dans l'œuf en censurant ce type de série. Certains pensent que si les enfants se « bagarrent » entre eux, ce sont ces images qui les y incitent.

Les parents disent tenir compte des signalisations indiquées en bas, à droite de l'écran pendant la durée du programme. Yambi vérifie systématiquement si le film, que ses enfants vont visionner, n'indique pas de « *triangle* » (interdit au moins de 12 ans) ou de « *croix rouge* » (fait-elle l'amalgame entre le carré rouge : « interdit – 16 ans » et la croix sur fond violet : « pornographie ou extrême violence » ?) De même, N'Deye n'autorise à ses enfants que les « *bons films qui n'est pas interdit, pas les conneries.* » N'Deye a de très jeunes enfants : ils ne regardent que les dessins animés (dont le contenu est quelquefois aussi violent qu'un film), qu'elle contrôle d'un œil depuis sa cuisine ou en vaquant à ses occupations. Sans profession, N'Deye

a cette disponibilité. Ce n'est pas le cas dans toutes les familles. Par ailleurs, je n'ai constaté aucune télévision dans les chambres d'enfants.

D'une manière générale, les parents considèrent que la télévision, « *c'est abêtissant, ça abêtisse et les enfants, ils gobent, ils ramassent tout, ils croient que la vie est facile, [...] ils croient que c'est la vie, ce qui rétrécit leur manière de voir et la violence de la télé, c'est une horreur dans le cerveau de ces enfants, ça s'imprime presque définitivement et à leur insu en plus, ils ont le même comportement, ils voient la télé, ils se comportent comme ça, ils croient que c'est la vie, je trouve que c'est une horreur dans l'éducation de tous les enfants, il faut que les parents ils soient là pour guider un peu, rectifier. [...] quand ils sont adultes, ça va mais les tous petits, [...] je leur mets des dessins animés, même le roi lion, il y a de la violence (rires) dans tout, y a la violence mais il faut expliquer* » (N'Dack). Le dialogue entre parents et enfants à propos des programmes, des images, est récurrent dans les familles dont les parents sont lettrés. De même, Antoinette pense que, « *de toute façon, je pense qu'il faut leur expliquer, tout ça, ce sont des films, pas la réalité, encore faut-il qu'ils comprennent.* » Je n'ai pas constaté ailleurs ce type de communication, où interdire certains programmes, certaines images aux enfants s'effectue sans en justifier la censure. En revanche, ce qui est commun à tous les parents (appartenances ethnique et religieuse), c'est qu'il « *ne faut pas prendre tout* » (Marie), « *pas regarder trop [la télévision]* » (Mamadou S.), « *interdire les scènes violentes* » (Fandé), en particulier les programmes « *agressifs et où on montre trop de choses* » (Thérèse). Ces parents craignent ces influences perçues négativement : « *Moi je sais que je crains les influences d'un peu tout de la télé.* » Antoinette en est arrivée à un compromis : acheter ou louer des cassettes vidéo pour ses enfants. Elle contrôle ainsi les images, parce que « *l'enfant grandit avec ce qu'il voit tous les jours* » (Thérèse) et que « *la télé a une grande présence dans notre vie de tous les jours et ils montrent beaucoup de choses [...] ça leur donne beaucoup d'idées* » (Marcelle). Le discours des enfants corrobore celui des parents. Ils ne regardent pas « *les trucs qui sont pas bons, les films interdits* [Abdoubahé fait référence à la catégorie « int. – 12 ans »] » ou « *on regarde pas quand c'est des choses mal élevées* » (Niouma). Ces derniers définissent ce type de programme ou d'image comme étant « *pas bon* » ou « *mal élevé* », des termes propres au registre de l'éducation. Les enfants semblent avoir assimilé la règle de ne pas regarder un

programme s'il est néfaste pour eux, suivant les critères parentaux. Je les interroge sur la censure et le contrôle parentaux. Khoumba répond : « *Non, mais elle me fait confiance, je regarde pas des trucs de... (rires)* », et Samba : « *Ils savent qu'on va pas regarder quelque chose qui fait peur.* »

A travers des images de violence, de nudité ou de sexe, les parents savent, non pas en ces termes mais implicitement, que « la télévision et l'ensemble des moyens audiovisuels [...] sont aussi producteurs de normes » (Schnapper 1991 : 194). Certains programmes véhiculent et légitiment des normes qui s'opposent à celles que la famille s'attache à transmettre aux enfants. Aussi les parents contrôlent-ils les images télévisées, en censurent certaines et craignent l'impact que peut avoir la télévision sur leurs enfants. Les discours révèlent leur lot de plaintes et une sorte d'assujettissement. Or, posséder et regarder la télévision relève d'un choix individuel. Toutefois, ne pas « avoir la télévision » reste socialement dévalorisant. Par un mécanisme d'attraction/répulsion, entretenu entre autres par les séries telles que « Les feux de l'amour » ou « Dallas », les parents se sentent dépendants de la télévision (dépendance qu'ils justifient quelquefois par : « *C'est pour les enfants* »). Reste à contrecarrer les influences néfastes en contrôlant les programmes, en censurant ceux qui véhiculent des valeurs que les parents condamnent et contre lesquelles ils tentent de résister. Les parents s'affranchissent de l'assujettissement télévisuel et tentent d'en affranchir leurs enfants. Afin de minimiser l'influence des images en boucle, certains les expliquent à leurs enfants. Ils parviennent ainsi à relativiser ce que l'enfant voit et entend. D'autres laissent libre cours à un programme télévisé qui ne fait que suggérer sans réellement montrer ce que les enfants ne doivent pas voir ni entendre.

II-3- L'ECOLE

Que produit l'institution scolaire française ? L'école transmet (partie visible de l'iceberg) un savoir institutionnel formel, dans l'absolu le même pour tous dans le primaire et le secondaire. Quant à la partie submergée de l'iceberg, il était question pour les républicains et la III^e République, que « tous les enfants [aillent] ensemble à l'école primaire pour acquérir une éducation universaliste qui devait souder les citoyens autour de la République » (Fournier 2001 : 30). Autrement dit, et encore aujourd'hui, « le choix des savoirs enseignés à l'école correspond au projet de socialisation que la société nourrit pour ses jeunes générations » (Derouet 2001 : 26). C'est dans ce cadre que les enfants deviennent des élèves, des citoyens, puisque « les fondateurs de la république, au 19^{ème} siècle, disaient [...] que le but de l'instruction, ce n'est pas uniquement de savoir lire, écrire, compter pour pouvoir faire un bon travailleur, mais de disposer des moyens indispensables pour être un bon citoyen, pour être en mesure de comprendre et de défendre ses droits » (Bourdieu 1996 : 77), de faire naître et de développer le sentiment d'appartenance à la nation. En cela, l'école demeure le lieu privilégié de diffusion et d'assimilation de la « culture » nationale. Tout au long du secondaire, les élèves commencent par apprendre l'histoire de « nos ancêtres les Gaulois », et terminent sur la période Vichy et sur les figures de la résistance. Or, concernant les élèves d'origine étrangère, cette histoire, cette mémoire, ces ancêtres ne sont pas les leurs. Par conséquent, les enfants en savent plus sur l'histoire « de France et de Navarre » et ses acteurs que sur l'Afrique (comme leurs parents scolarisés en Afrique, qui apprenaient l'histoire de France). Pour S. Paivandi (2000 : 22-23), « en offrant une éducation fortement ethno-centrée, l'école française a été conçue pour contribuer largement à la production d'un type d'individu adapté à la société dans laquelle il vit », par « un ensemble commun d'outils intellectuels et de références historiques et culturelles afin de développer le sentiment d'appartenance à une même entité nationale » (*op. cit.* : 22). Ainsi, « l'instruction est un des vecteurs essentiels de la construction d'identité nationale » (Dubet 1997 : 21). En outre, « certaines éditions de manuels scolaires d'histoire [écrit M. Elhalougi, professeur d'histoire-géographie¹⁰³] donnent une image barbare de l'islam [...] D'autres suppriment [ou] déforment [des versets] ainsi l'image de cette religion. On trouve donc dans les manuels des versets tronqués, manipulés

¹⁰³ Dans la rubrique « courrier » du *Monde de l'éducation*, déc. 2001.

ou coupés de leur contexte. » En négligeant l'islam, l'enseignement formel (je fais référence aux programmes d'histoire-géographie) ne permet pas aux jeunes musulmans de s'identifier à défaut d'être partiellement reconnus, ou inexactement à en croire M. Elhalougi, de même qu'à travers l'ethnocentrisme institutionnel des savoirs scolaires. Parce que « l'école, dans sa conception moderne doit, dans un seul et même mouvement, à la fois reconnaître les différences et viser à les abolir », écrivent A. Barrère et D. Martuccelli (1997 : 56-57). Un dépliant, intitulé « Le collège pour tous et pour chacun » (septembre 2001) distribué à tous les collégiens, alimente le principe républicain de l'école, même s'il se revendique comme étant « nouveau » : « Le nouveau collège, défini par la réforme de Jack Lang, assurera la mission de transmettre à tous les collégiens une culture commune », parce que « le collège doit être un creuset social et culturel », dont la culture est « identifiée toujours et sans plus à la culture nationale », comme l'écrivent A. Barrère et D. Martuccelli (1997 : 57).

En cela, l'école est-elle pour les enfants d'origine étrangère un lieu de déculturation et de nouvelle acculturation ? Suivant le milieu d'origine, « la petite enfance ne prépare en rien l'entrée à l'école, [ce qui] donne naissance à une phase de désadaptation » (Richelle *in* Erny 1995 : 161), compte tenu du projet d'intégration nationale de l'école, « de faire entrer les individus au sein d'une culture commune et donc de les contraindre à accepter un processus d'acculturation » (Barrère et Martuccelli 1997 : 56). En effet, « l'école « moderne », c'est-à-dire en fin de compte « à l'occidentale » [est] dotée d'une organisation très formalisée intégrant des aspects significatifs du modèle culturel de l'occident industrialisé, apportant au jeune bien moins d'éducation et beaucoup plus de pures informations, au surplus étrangères à son milieu et déversées par le haut, elle représente d'emblée une institution « exogène » (Camilleri 1985 : 109). Les valeurs (républicaines, « modernes ») que véhicule l'école, en tant qu'instance de socialisation, ne « concurrent[-elles pas] la famille dans son entreprise « d'inculturation » de certaines valeurs et modèles communautaires auxquelles elles opposent ceux de la société autochtone qui ont l'avantage de bénéficier de la légitimité et de la reconnaissance officielles et/ou civiles » (Timera 1996 : 111) ? G. Kepel mentionne que « l'un des motifs d'inquiétude [des parents migrants] porte sur la prégnance idéologique de l'Etat laïc, sur sa capacité supposée à saper, par divers moyens, les

fondements des valeurs [structurées autour d'une croyance religieuse] transmises par la famille » (1991 : 50).

L'autre facette de la partie immergée de l'iceberg de « l'école moderne comme un des espaces essentiels de la vie infantine et juvénile [...] est censée former l'individu à la vie en société » (Paivandi 2000 : 22). En effet, l'école demeure un espace d'apprentissages de codes, de règles de conduite, de pratiques collectives, de relations et de confrontations, à travers lequel les enfants, surtout les adolescents qui, parvenus à un âge correspondant à une période effervescente de structuration identitaire, façonnent, ou tentent de façonner, leur personnalité. En cela, l'enseignement formel ne joue semble-t-il qu'un rôle mineur dans le façonnement de leur identité individuelle (cf. *infra*).

L'« école française » et les parents africains : un rapport ambivalent

Tandis que « l'école française » (appellation récurrente de la part des parents comme des enfants) fait l'objet de critiques par les spécialistes, les parents africains la considèrent bénéfique, et surtout, comme le seul moyen d'ascension sociale. Malgré tout, je note des divergences. Certains parents musulmans analphabètes semblent ne pas toujours accorder à l'école l'utilité que d'autres lui attribuent : en signifiant leur préférence pour l'école coranique, plutôt que pour l'école laïque, et en faisant part de leur souci éducatif qui porte davantage sur la « bonne » éducation religieuse, plutôt que scolaire, notamment concernant les filles. Or, en France, l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans. Implicitement, Koudjedji signifie qu'elle préférerait que sa fille Myriam, comme sa co-épouse, la mère de Fatoumata, aillent vivre en Afrique. Un matin de l'été 1999, les deux adolescentes ont pris l'avion pour la Mauritanie (village du père), à l'occasion du mariage de la sœur de Fatoumata (la demi-sœur de Myriam). Elles étaient « très contentes [de partir] », rapporte Koudjedji, qui ajoute : « Si elles veulent rester, y a aucun problème, je préfère. » Toutefois, Koudjedji présume qu'elles ne resteront pas en Afrique, qu'elles souhaiteront revenir en France (fin août). La scolarisation des filles contraint les mères aux tâches domestiques dans la journée, le travail scolaire entraîne un manque de disponibilité le soir, et la mixité du milieu scolaire inquiète les parents. En outre, le pouvoir qu'acquièrent les jeunes filles par leur scolarité, potentiel vecteur d'indépendance, ne les conduit-il pas à refuser la condition de leur mère, à savoir leur dépendance (financière et matérielle)

patriarcale puis maritale ?

L'analphabétisme des parents par rapport à l'instruction des enfants génère-t-il des conflits ? Laurent¹⁰⁴ explique que les « *Africains [...] analphabètes se trouvent en porte-à-faux avec les jeunes, parce qu'auparavant on véhiculait le fait que c'est l'ancien qui détient le savoir et le savoir-faire, mais avec le développement de l'instruction, les autres qui étaient illettrés, ne pouvaient pas suivre l'évolution de leurs enfants, et il n'est pas question de venir leur apprendre ce qui se passe au pays, ils sont coupés de la tradition.* » Le « savoir » des anciens est valorisé par le groupe de référence, et l'instruction, par la société globale. A. M. Diop (1996 : 82-83) montre que l'instruction reçue par les jeunes manjak-s « a un certain ascendant sur les parents analphabètes », à travers lequel la hiérarchie parentale n'est pas acceptée et provoque des conflits. Concernant les Soninké-s, M. Timera montre que « l'école [est] perçue comme un lieu d'instruction où les parents analphabètes n'ont pas leur place » (1996 : 114). Parce que « *certains parents arrivent en France et sont perdus [...] ils arrivent dans un monde où ils comprennent rien, tout les dépasse, on voit le père qui était... c'était le père qui apprenait des choses, qui apportait à manger, il n'est plus rien, son gamin de neuf ans qui lui écrit ses... il est rien.* » N'Dack signifie très clairement ce décalage, qui tend à fragiliser dans certains cas l'autorité parentale. En ce sens, « l'école joue un rôle essentiel dans la socialisation des enfants de migrants mais aussi dans l'intégration des familles pour autant que celles-ci s'y investissent » (Timera 1996 : 114). Dans son « élan d'intégration » (*op. cit.* : 114), de socialisation, l'enfant peut entraîner ses parents. Or, les parents analphabètes enquêtés ne « s'investissent » pas dans l'institution scolaire, ils n'assistent pas aux réunions parents-professeurs ni aux conseils d'administration, et n'adhèrent pas aux associations de parents d'élèves. Ignorant tout du système, des codes et des procédures, ces parents en ont un rapport distancié et surtout, défiant. « Ces tâches peuvent se révéler insurmontables pour les parents dont la maîtrise du français reste approximative et qui n'ont jamais été scolarisés ou alors très peu » (Vallet 1997 : 90). Bien qu'ayant de fortes aspirations pour l'école, ces parents manifestent un faible degré d'implication, une discordance que des travaux antérieurs ont mis en lumière (*op. cit.* : 90). L'auteur fait référence à un « indicateur révélateur » : les conversations (dans l'espace privé) relatives à

¹⁰⁴ Père diola, catholique, né en Casamance, arrivé en France dans les années 80, marié à une Diola (sage-femme). Ancien haut fonctionnaire, réside dans le 11^{ème} arr. de Marseille.

l'école, à la scolarité (difficultés, réussites, projets...) entre parents et enfants. Je pense, à ce propos, à Khanify qui, lorsque je lui demande où en est sa fille Diarietou dans sa scolarité (BEP sanitaire et social), me répond qu'elle ignore ce qu'elle prépare et ce qu'elle apprend, qu'il faut que je m'adresse à Diarietou pour le savoir.

Des espoirs et des doutes

Les parents lettrés (l'appartenance ethnique et religieuse ne fait pas sens ici) et, le plus souvent salariés, préconisent l'instruction scolaire. Binette, une jeune mère wolof musulmane scolarisée (BEP) et salariée, part du principe qu'en France, on n'élève pas ses enfants comme en Afrique. Aussi, en France, ses enfants n'iront pas à l'école coranique, mais exclusivement à l'école laïque. J'interroge Antoinette sur ses attentes à l'égard de l'institution scolaire : « *Moi, déjà, j'aimerais bien qu'ils étudient, qu'ils aillent assez loin dans leurs études, j'aimerais pas qu'ils finissent mal donc je suis obligée de faire attention à ça.* » Bien que l'école soit considérée par tous les parents comme le moyen d'ascension sociale, certains d'entre eux (les « lettrés ») semblent relativiser cette perspective, compte tenu de l'établissement scolaire dans lequel sont inscrits leurs enfants. Sans pour autant le discréditer, ils n'ignorent pas que « tous les établissements ne se valent pas et n'ouvrent pas les mêmes perspectives » (Barthon 1997 : 97). Un certain nombre de chercheurs ont montré, à partir de la notion de « ségrégation scolaire » qui, encore marginale, nécessite des précautions d'usage (*op. cit.* : 97), les « fortes disparités dans les offres d'enseignement » (Fournier 2001 : 32). « La ségrégation scolaire résulte bien [...] du prolongement d'une logique de ségrégation urbaine et de la constitution d'un marché scolaire » (Barrère et Martuccelli 1997 : 54). Il en résulte que, « seuls [les parents] qui en ont les moyens changent leurs enfants d'école, ce qui à terme ne fait qu'accentuer le processus de ségrégation » (*op. cit.* : 54), et la disqualification de la « carte scolaire » par le lieu de résidence (la mixité sociale ayant disparu dans certains quartiers). Les effets du déterminisme géographique génèrent des décalages : « filières de bas niveaux et sections d'éducation spécialisée ou classes d'insertion contre options prestigieuses (latin...) » (Barthon 1997 : 96). Aussi, « la majorité des élèves issus de l'immigration poursuivent leur scolarité dans les contextes scolaires les moins favorisés », et de ce point de vue là, « l'offre scolaire [...] peut sembler plus calibrée pour la gestion de l'échec scolaire que pour susciter des carrières d'excellence » (*op. cit.* : 96). Bien que l'institution scolaire

« reproduise » les inégalités sociales (Bourdieu et Passeron 1964), elle seule constitue « le levier principal de la réussite [...] la formation et les diplômes qui [...] permettront d'accéder à une situation sociale et professionnelle meilleure » (Vallet 1997 : 78).

L'école : un espace qui échappe aux parents

D'une manière plus ou moins explicitement dite, les parents considèrent l'encadrement éducatif (dans le cadre scolaire) défaillant (manque de rigueur par exemple), et ses règles divergentes des leurs. Marie est certaine qu'« *il y a trop d'amusements dans les classes.* » Les établissements scolaires sont pourtant réglementés, et l'équipe éducative et enseignante s'efforce de cadrer les élèves. Le « règlement intérieur », que les enfants et les parents sont censés lire en début d'année scolaire, mentionne un certain nombre de droits et de devoirs que chacun doit respecter, sans quoi sanction il y aura. Le préambule du règlement intérieur du collège Vieux-Port (2^{ème} arr.), « approuvé par le conseil d'administration du 17 mai 1999 », rappelle que « le collège est un lieu de travail et de vie communautaire », qu'il est « obligatoire » d'assister à « tous les cours inscrits à l'emploi du temps », et de justifier toute absence. A ce propos, « un nombre trop important d'absences peut entraîner la décision de suppression du versement des allocations familiales ». Aussi « l'organisation de la vie de la communauté scolaire » implique d'appliquer certaines règles, comme se ranger quand la cloche sonne, se présenter à la « vie scolaire » en cas de retard, ne « pénétrer dans l'établissement qu'après avoir été autorisé par le surveillant » et dans la salle de classe, par le professeur, etc. Par ailleurs « sont interdits et susceptibles d'entraîner des sanctions disciplinaires : les signes ostentatoires à caractère religieux ou politique qui constituent en eux-mêmes des éléments de prosélytisme ou de discrimination [...] les comportements susceptibles de provoquer des accidents sont interdits [ainsi que] d'introduire au collège tout objet dangereux [...] il est interdit de fumer. » Le règlement stipule enfin, que « selon la gravité des fautes commises », des sanctions sont prévues : de la « réprimande orale » au « conseil de discipline avec demande d'exclusion définitive », en passant par « l'observation écrite » (que les parents doivent signer) ou la « retenue ». Il conclut que « du respect quotidien de ce règlement intérieur dépendront la bonne marche de l'établissement et l'existence de meilleures conditions de travail pour tous ». Dans la pratique (des élèves), rien n'est systématique, mais ces règles sont

globalement appliquées (par le travail « herculéen » de l'équipe éducative et enseignante).

Les parents ne connaissent pas véritablement le contexte scolaire actuel – plus encore, les parents non scolarisés – et les représentations qu'ils en ont, sont principalement fondées sur des préjugés ou des faits rapportés, interprétés, et alimentés en partie par les médias. Le milieu scolaire est globalement perçu de manière négative. Yambi par exemple, lui reproche l'excès de liberté accordé aux adolescents, un âge propice aux influences. Certains parents envisagent de scolariser leurs enfants en Afrique, le temps de les « *équilibrer un peu*. » Reste que l'espace scolaire échappe aux parents, il est perçu comme inaccessible au contrôle et à l'autorité parentale (une échappatoire pour les enfants ?) « *A l'école, entre eux, quand ils vont là-bas, je ne sais pas ce qui se passe derrière, on peut pas les juger à l'école* » (Christian). « *Quand ils vont à l'école, je ne sais pas qu'est-ce qu'ils manigancent à l'école, à la sortie de la récréation, qu'est-ce qu'ils préparent...* » (Jean-Paul). Les parents craignent par dessus tout les autres élèves (et leur appartenance socioculturelle, cf. *infra*), et les influences qu'ils peuvent exercer sur leurs progénitures, qu'ils considèrent « influençables » : « *Ils copient !* », dit Marie. Les entretiens attribuent à ces contacts « contagieux » des propriétés systématiquement néfastes. Or les relations, prolongées, et leurs influences agissent sur le comportement des enfants et, de surcroît, se répercuteraient dans l'espace privé sur les plus jeunes (pas encore scolarisés). Le collège, dit Antoinette, « *c'est un brassage... y a beaucoup de... c'est quand même plusieurs nationalités, ça y fait [...] il y a tout un brassage, c'est vrai que c'est difficile d'apprendre à quelqu'un dans la famille où on n'apprend pas le français, où on ne parle pas le français*. » Mère catholique née et scolarisée à Marseille, Antoinette semble vouloir expliquer le problème des influences en matière d'éducation par l'illettrisme et le manque d'intégration de certains parents. Au-delà, « *l'enfant est confronté à d'autres éducations* » (Antoinette). Les caractéristiques de la population scolaire, qui regroupe des élèves aux origines familiales diverses, sont variables suivant les établissements : le collège Vieux-Port, par exemple, compte plus de 85%¹⁰⁵ d'élèves issus de l'immigration et musulmans. Les appartenances culturelles¹⁰⁶ et religieuses

¹⁰⁵ Evaluation. A titre indicatif, le jour de l'Aïd-el-kebir (22 fév. 2002), l'appel de la matinée comptait une quarantaine d'élèves présents, sur près de 500 au total, et 10 élèves ont mangé à la cantine, sur 150 habituellement.

¹⁰⁶ A titre indicatif, le collège Vieux-Port (2^{ème} arr.) – qui accueille les élèves « primo-arrivants –

de chacun (personnels enseignant, éducatif et administratif, élèves) véhiculent, de manière informelle, une pluralité de valeurs, de codes – notamment de conduites –, de pratiques, quelquefois antagonistes avec le cadre scolaire. Les enfants – dans l’interaction – en empruntent ou en rejettent pour construire leur personnalité, leur identité. Dès lors que les enfants intègrent l’école, les normes, les codes et les pratiques référentiels sont confrontés à d’autres, quelquefois reniés voire rejetés par le contexte familial. Autrement dit, « le contact avec l’école fait apparaître une disparité » (Erny 1995 : 166). Or « la fréquentation de l’école répond, au-delà des nécessités reconnues de l’instruction et de l’éducation, aux besoins essentiels de sociabilité de cet âge de la vie. Elle entre ainsi pour une grande part dans le processus de socialisation des enfants et des adolescents » (Lepoutre 1997 : 60). Ce contact pluriculturel prolongé s’effectue, pour les enfants, huit heures par jour, cinq jours par semaine, neuf mois par an et ce, pour qui est né en France, depuis l’âge de 3 ans, à l’école maternelle, puis à l’école primaire où commence « la socialisation des enfants d’origine étrangère » (Schnapper 1991 : 102).

Le contact, la proximité avec les enfants appartenant à d’autres groupes sociaux, culturels et religieux semblent être l’un des facteurs, voire le principal vecteur de transformation. B. Bernstein a montré que « l’entrée à l’école entraîne un changement de code, et, du même coup, un changement dans le rapport qu’ils entretiennent avec leurs parents et avec leur milieu » (1975 : 203). L’auteur fait ici référence au code linguistique ou « code de communication culturellement déterminé », qui peut être étendu à l’ensemble du répertoire des codes (l’ensemble des règles, des prescriptions culturellement déterminées, formant un système destiné à représenter et à transmettre un modèle d’action). A travers les discours, il est dit de manière récurrente et implicite que ces derniers « *ramènent* » à la maison des expressions grossières, des mauvaises manières et tendent à devenir exigeants et irrespectueux. Par exemple, « *dans une école où il y a beaucoup d’enfants mal élevés, l’enfant, il devient mal élevé. [...] Je trouve qu’ils [les enfants en général] sont moins respectueux qu’avant, [...] maintenant, les parents sont un peu plus souples, ils laissent un peu plus de liberté et ça, tu sais que c’est l’entourage aussi* ».

compte (en 2000-2001) plus de vingt nationalités différentes : Afrique du Sud, Algérie, Cap-Vert, Chine, Comores, Congo, Côte d’Ivoire, Djibouti, Egypte, Ethiopie, Guyane (Cayenne), Mali, Maroc, Mayotte (Dzaoudzi), Philippines, Portugal, République Dominicaine, Réunion, Roumanie, Russie, Sénégal, Tunisie, Turquie, Vietnam, Yougoslavie. Ne comprend pas les élèves nés en France, de parents étrangers.

qui y fait, et que les enfants suivent de toute façon » (Antoinette). En d'autres termes, les enfants seraient « *contaminés* » par la mauvaise éducation reçue par les « autres » enfants, due au « *laxisme* » des parents.

En dehors du temps et de l'espace scolaire, les parents peuvent exercer des restrictions en matière de sortie et de fréquentation (cf. *infra*), ce que le cadre scolaire ne permet pas : « Coupés du monde adulte par la mise en place de l'institution scolaire, [les enfants] cessent d'apprendre par l'observation ou imprégnation directe des plus âgés » (Segalen 1981 : 153). En outre, les relations à l'école ont changé depuis ces dix dernières années, notamment par la recrudescence de la violence que déplorent, amers et inquiets, « mes » interlocuteurs. « *Nous, enfants, on avait moins ce problème là, parce que déjà y avait moins de problèmes de violence et tout ça à l'école, je me rappelle à l'école, quand j'étais gamine [à Marseille, 13^{ème} arr.], je voyais pas tout ces trucs, que maintenant, même les enfants se battent en classe.* » Antoinette rapporte, révoltée, qu'un enfant a giflé son institutrice à l'école primaire où ses fils sont inscrits.

Les parents craignent que les influences viennent ébranler leurs principes et leurs pratiques. Ils ne peuvent les contrer que par des recommandations de type « *Méfie-toi* », « *prends garde* » ou encore, « *fais tout ce qui est bon, copie tout ce qui est bon chez l'étranger, mais tout ce qui est mal, rejette-le* » (Marcelle). De fait, Antoinette déplore qu'« *ils ont pris le pli de tout le monde.* » Seul remède contre cette contagion, les parents recommandent la vigilance à leurs enfants. Par exemple, « *tous les jours, je lui [à sa fille aînée, collégienne] dis toujours, regarde avec qui tu parles, regarde avec qui tu marches, réfléchis sur la personne, essaye de comprendre quel genre de personne c'est, essaye de savoir comment, si elle a des beaux trucs [vêtements et chaussures] essaye de savoir d'où ça vient, essaye de savoir si c'est par un travail [...] habillé de la tête aux pieds tout de marques, tu calcules, et que son père, il gagne même pas quatre mille balles, alors tu marches avec ça, j'ai dit, je te tue parce qu'elle a 15 ans maintenant, c'est à partir de 15 ans qui commencent... que ce soit une fille ou un garçon, je lui ai dit, parce que les filles, elles t'influencent, elles volent, elles ont aucun respect, elles te traitent de tout donc moi, je veux pas que ma fille elle marche avec ça.* » Jean-Paul fait référence aux filles qu'il arrête en train de voler dans le cadre de son travail de vigile ; aussi, « *j'ai*

vu l'influence, c'est ça que je veux éviter pour mes enfants. » Christian, lui aussi vigile dans une grande surface, a « *vu la manière dont les gens se comportent ici, les jeunes d'ici, leur comportement [...] s'ils [ses enfants] les fréquentent, à longueur de journée, il peut y avoir une influence, ça c'est sûr ! C'est pour ça, je dis moi, je limite les sorties et tout, les fréquentations, faut savoir qui fréquenter et qui ne pas fréquenter, ça, c'est très important [...] quand on est petit, à cet âge, on est influencé rapidement, facilement donc, c'est là où il faut maintenant, vu le système éducatif des gens ici, c'est là où il faut se méfier justement. »* Si « *les copains font ce qu'ils veulent, [...] Notre fils, ce qu'il disait, mon copain, il a le droit de sortir jusqu'à 11 heures du soir ! On lui a dit non, ton copain, il fait ce qu'il veut chez lui, son papa, s'il veut, il peut l'autoriser s'il veut mais nous, c'est niet, toi, tu rentres, mais c'est à douze ans, au fur et à mesure »* (N'Dack). Manifestement, les parents résistent fermement et ne défont pas. Le propos des enfants répondent à ceux des parents. En effet, Guethy atteste qu'« *il faut savoir là où on va, parce que si on va avec les mauvais, c'est sûr, on va finir comme eux [...] des délinquants. Dans mon collège, y a plein de clans, pas des clans... y a plein de petits groupes, y en a qui vont dehors, ils volent dans les magasins après, ils vont fumer, plein de trucs comme ça, même dans ma classe, y en a, ils me font : pourquoi tu veux pas venir ? »* Elle obtempère : « *Moi, je suis pas comme vous, moi, j'ai pas envie de faire ça, je sais faire des bêtises mais pas comme ça, je préfère aller m'amuser, faire des trucs au lieu de faire comme eux, c'est peut-être les parents qui ont mal éduqué ou quoi, des fois, y en a qui disent, je les entends les enfants parler, ils disent, moi, ma mère, je les insulte... faut le respect quand même »* et discerne que « *l'influence des plus grands, qui font des bêtises, que les petits regardent, ils disent, oh tiens, je serais comme eux, j'ai rien à faire, et ils font pareil. »* Ces propos ne sont pas isolés, et témoignent du discernement dont ces adolescents font preuve. En outre, leur discours sur le tabagisme et la consommation de drogue révèle une certaine maturité. Alors que bon nombre d'élèves fument des cigarettes (ou des joints : de plus en plus et surtout, de plus en plus jeunes), « mes » interlocuteurs de cette même classe d'âge tiennent un discours qui trouve son fondement entre sermon et santé publique. *A priori* ces jeunes ne boivent pas d'alcool et ne fument pas de cigarettes ni de joints. Il existe probablement des exceptions, mais je n'en ai rencontrée aucune. Selon Diarietou, consommer de la drogue équivaut à boire de l'alcool pour un musulman, de plus, « *c'est pas bien, c'est pas bon pour la santé. »* Samba assure que « *la drogue, ça*

peut tuer. » Ils ont appris que « *le shit, tu peux fumer, après, tu sais plus quoi faire, tu dis n'importe quoi, tu insultes n'importe qui, même si c'est l'heure de prière, tu tiens même pas debout, t'arrive même pas à tenir sur tes jambes...* » (Jean-Paul). Or, l'islam proscrit l'usage de drogue à cause de ses effets.

En définitive, dès lors qu'ils sont scolarisés (et avant si l'on prend en compte – et il le faut – les influences des enfants scolarisés sur la fratrie qui ne l'est pas encore), les enfants empruntent ou rejettent les influences – dans l'interaction – du milieu scolaire, en parallèle des emprunts et des rejets faits de l'éducation familiale. Ainsi construisent-ils – et re-construisent continûment – leur personnalité, leur identité. G. Kepel écrit : « Les enfants vont à l'école, côtoient les enfants d'une autre appartenance : il y a contact, par conséquent, facteur d'intégration » (1991 : 381). Je préfère parler en termes d'« acculturation » pour signifier le processus par lequel les enfants adoptent variablement des marqueurs d'appartenance et d'identification propres au groupe de pairs ou au groupe d'appartenance d'origine. Quant à la réaction des parents, leur crainte de ces apports, de ces « influences néfastes » contre lesquels ils s'insurgent, et des relations de proximité et prolongées avec les autres élèves qu'entretiennent leurs enfants dans le milieu scolaire, n'est-elle pas celle, plus inconsciente, de voir leurs enfants changer (puisqu'ils « intègrent », ils empruntent les valeurs, les codes et les conduites du groupe de pairs, et non plus seulement à partir des modèles de référence), et devenir non pas l'autre, mais un autre ?

II-4- L'ENVIRONNEMENT LOCAL (LE QUARTIER, LA CITE)

Le lieu de résidence ne résulte pas toujours d'un choix. Suivant la situation sociale et professionnelle des familles, celles qui ne peuvent opter pour le parc privé, se voient attribuer un logement par les organismes sociaux et l'Office HLM. Une proportion importante des familles habite dans les grands ensembles urbains ou cités HLM, plus ou moins spacieuses, plus ou moins accueillantes. Le cadre d'habitation semble coïncider avec le niveau de vie. En règle générale¹⁰⁷, si le père a un travail salarié, la famille occupe un appartement presque proportionnel (superficie/nombre d'occupants) dans une cité (basse, par opposition aux « tours ») correcte, ou dans un appartement du centre ville (le plus souvent, un logement social). Seuls Diadié, Yambi et les parents de Marilyne et ses sœurs sont propriétaires de leur logement. Bien que résidant dans un appartement (de type T4 voire T5), les familles sont le plus souvent à l'étroit, compte tenu du nombre d'enfants. Par exemple, l'appartement de Khanify et Ali compte quatre chambres et deux salles de bain pour deux adultes, quatre adolescentes, deux enfants et un nouveau-né, un total de neuf personnes. Le croisement espace résidentiel réduit/famille nombreuse génère-t-il des problèmes dans l'éducation des enfants ? En Afrique, « *on avait beaucoup de mètres* » (Astou), alors qu'en France, cette mère vit avec son mari et son fils dans un appartement de type T2. L'espace et la famille élargie en Afrique font place à un appartement clos et à une famille réduite en France. Ces « réductions » ne permettent pas aux parents de « *bien élever un enfant* » qui, dorénavant, les éduquent dans d'autres conditions. « *C'est difficile en plus dans un appartement alors que là-bas, les gens vivent dehors. [...] surtout dans les familles nombreuses où c'est difficile de canaliser tout le monde dans les appartements* » (Antoinette), parce qu'en dehors du temps scolaire, les enfants le plus souvent restent cantonnés dans l'appartement (cf. *infra*).

Les familles bénéficiaires d'aides sociales, notamment du RMI, habitent le plus souvent dans la tour d'une cité HLM, située dans les quartiers Nord de la ville, et dont certaines sont quasiment délabrées. En sortant de l'appartement de Marcelle, je rencontre ses filles, en train de jouer avec une voisine (d'origine nord-africaine) dans le couloir sombre et dégradé de l'immeuble (situé dans le 14^{ème} arr.) : les trois

¹⁰⁷ Généralité observée à partir des familles enquêtées.

fillettes sont contraintes d'allumer la lumière à chaque fois que la minuterie s'arrête. Je distingue les cités basses des « tours ». Les familles enquêtées, dont au moins un des parents est salarié, habitent le plus souvent dans le premier type d'HLM, tandis que les familles dont le seul revenu est issu de prestations sociales résident dans une « tour », exception faite pour Jean-Paul (cf. *infra*). Toutefois, je ne peux défendre cette « catégorisation » que dans le cadre de ma recherche.

Avec l'école, l'environnement immédiat (le quartier, la cité d'habitation), par sa population, constitue l'autre source d'influences pour les enfants. Les parents interrogés redoutent que leurs enfants y fassent de mauvaises rencontres. Pour Jean-Paul et sa famille, qui habitent une « tour » HLM « *calme* » et « *bien fréquentée* » du 15^{ème} arrondissement de Marseille (quartier Nord), « *si je suis venu habiter là, c'est pour mes enfants, c'est pas que je veux pas habiter avec eux [familles issues de l'immigration], si je vais pas [...] habiter dans un quartier où y a que des Noirs et des Arabes concentrés là, c'est pas le racisme, c'est uniquement pour sauver le truc, l'avenir des enfants [...] je fréquente ces quartiers, j'ai vu de mes propres yeux des jeunes influencer les autres à voler [...] ici [dans sa cité], y en a pas beaucoup de ça, ça fait que je m'inquiète pas. [...] c'est mon continent [...] à Font Vert, on prend une famille de Font Vert, si on l'amène dans les quartiers Sud, il marche à carreau, même une famille pourrie...* » L'habitat déterminerait le (bon ou le mauvais) déroulement du processus éducatif. De la même manière, N'Dack « *avait la possibilité, on a acheté ici, toujours pour les enfants, pour les sauver, on a choisi ce coin pour les enfants surtout.* » Elle explique que son fils, lorsqu'il était adolescent, faisait partie d'une bande dans l'ancien quartier d'habitation : « *Il était tellement bien dans sa bande, qu'il ne voulait pas qu'on déménage.* » Or, « *on a déménagé quand même, maintenant, c'est un garçon gentil, serviable, droit, on en revient même pas nous ! [...] Dans les grandes villes, ils mettent les gens dans des cages et c'est des pauvres gens, ils ont le RMI ou ils travaillent, y a des factures à payer, quand le gamin demande quelque chose, des fois il se reçoit une taloche, bon, il va le prendre dehors, un gamin, il comprend pas si on lui explique pas.* » Pour certains parents, l'ultime solution lorsqu'un enfant « *tourne mal* » reste de déménager, de quitter le quartier néfaste. L'éducation consiste à protéger l'enfant pour qu'il ne « *vire* » pas, en sélectionnant dans la mesure du possible un quartier d'habitation qui ne soit pas mal fréquenté, ce qui entraverait le processus éducatif. Le propos des parents fait

écho à celui des enfants. J'interroge Khoumba sur les quartiers Nord (elle-même réside dans le centre ville) : « *Je ne compte pas habiter là-bas parce qu'y a trop violence !* », et les enfants de Christian qui, eux, habitent depuis leur arrivée en France (1996) dans le 15^{ème} arrondissement, présument que, dans les quartiers Sud, « *ça se passerait mieux* » ; les fréquentations sont en cause. Toutefois, tous ne considèrent pas les quartiers nord et les cités HLM comme préjudiciables à l'enfant. Néanmoins, dans l'ensemble, « les parents qui habitent de grands ensembles où les catégories sociales sont mélangées [...] hésitent le plus à laisser leurs enfants sortir, par crainte de contact avec d'autres milieux » (Segalen 1981 : 179).

Le tableau que brossent les parents de l'environnement local (le bas des immeubles, la rue, la ville) est sombre. C'est à partir de ces représentations qu'ils préviennent la déviance, en contrôlant les relations, en réitérant les mises en garde et en limitant les sorties (cf. *infra*). L'inquiétude réside dans le fait que leurs enfants, soigneusement éduqués à l'« intérieur », puissent contracter des influences négatives (langage, comportement, geste). Par exemple, « *ici, y a beaucoup trop de voyous, tu élèves ton enfant bien, il sort, tu as peur, y en a qui frappent les enfants sans raison* » (N'Deye). Ou encore, « *on a toujours peur qu'il bascule, surtout à l'âge de l'adolescence, on a vite fait de basculer dans la facilité, des petites bêtises insignifiantes après, on sombre dans la drogue, les sectes... On essaye de le cadrer* » (N'Dack). Perçus comme étant influençables par leurs parents, tous les enfants, en particulier à l'âge adolescent, sont susceptibles de « *changer* », d'être incités à voler ou à se droguer. Le manque de respect ou des mauvais résultats (et conduites) scolaires figurent parmi les appréhensions récurrentes des parents. Le pire des cas, à l'unanimité, reste celui d'une grossesse avant le mariage pour une fille et d'un démêlé avec la justice pour un garçon. M. Segalen (1981 : 179) écrit, à ce propos : « Le souci des parents à l'égard de leurs filles est centré sur la sexualité, et le contrôle tente d'être plus rigide, tandis qu'à l'égard des garçons le souci parental est plutôt axé sur les accidents physiques ou ennuis de tout genre qu'ils pourraient rencontrer en la compagnie d'amis qui ne plaisent pas aux parents. » Parmi les propos recueillis, je retiens les extraits suivants : « *Aujourd'hui, il y a beaucoup de violences, de drogues, ça fait peur* » (Fandé). « *Si vous laissez votre enfant dehors, drogue un peu et il est foutu. La France, c'est ouvert à tous, y a trop de libertés, c'est les influences facilement...* » (Mamadou S.). « *Ici, y a beaucoup de conneries*

qu'il [les enfants en général] fait ici... dangereux ici » (N'Deye). Comment les parents, qui n'ont de contacts avec les « jeunes qui traînent », construisent un jugement à leur égard ? Les médias alimentent en partie ces représentations. « Les faits divers [des informations télévisées], les incidents ou les accidents quotidiens, peuvent être chargés d'implication politiques, éthiques, etc. propres à déclencher des sentiments forts, souvent négatifs, comme le racisme, la xénophobie, la peur-haine de l'étranger » (Bourdieu 1996 : 21).

Si les « *jeunes traînent* », c'est parce qu'ils sont livrés à eux-mêmes, que les parents ont « *démissionné* » de leur rôle d'éducateur. Selon N'Dack, les parents pensent en priorité à leur survie immédiate : « *Compter l'argent pour pouvoir faire des courses par exemple [...] Ils n'ont pas le temps de s'occuper des enfants.* » Par conséquent, « *les parents qui travaillent, l'enfant qui reste à la maison, il descend, ça, c'est sûr !* » (Antoinette). Des difficultés financières et le besoin d'argent conduiraient les parents des familles de toute origine confondue à travailler et, d'après Antoinette, à en devenir « psychologiquement » affaiblis. « *Les parents, ils sont tellement démoralisés et tout ça, qu'ils laissent leurs enfants un peu à l'aventure et ils savent pas trop ce qui se passe.* » La multiplication de parents « démissionnaires » accroîtrait le nombre d'enfants livrés à eux-mêmes. « *Dans certaines familles, on laisse un peu trop l'enfant à l'aventure, il est dehors toute la journée jusqu'au soir parce que les parents sont préoccupés par leurs propres problèmes* [elle évoque le chômage], *et [...] le manque de temps* » (Antoinette). Toutes les « mamans » africaines (enquêtées) ne sont pas salariées. Une majorité d'entre elles s'occupent de leur foyer et des enfants. Certaines cherchent mais ne trouvent pas d'emploi (sinon quelques heures de ménage tôt le matin ou tard le soir), d'autres ne travaillent pas, parce que leur mari subvient lui-même aux besoins de la famille et ne souhaite pas que leur épouse travaille à l'extérieur. Dans ce cas, les deux parents justifient ce choix parce qu'en leur absence, les enfants seraient livrés à eux-mêmes et à la merci des influences, ce qui de toute façon n'est jamais le cas, puisque un(e) aîné(e) se substitue au parent absent. Dans le cas des mères salariées, elles confient les plus jeunes aux aînés qui, responsabilisés, veillent sur eux et ne les autorisent pas à sortir. En définitive, cela n'empêche pas les parents de se sentir « *dépassés* », mais ils revendiquent de ne pas avoir « *démissionné* ». En effet, la présence permanente d'un(e) aîné(e), dont l'autorité n'est pas contestée, n'ouvre pas de brèche dans le

système éducatif mis en place. De plus, il existe d'autres garde-fous, comme éduquer un enfant le plus tôt possible et le recadrer jusqu'à l'âge adulte pour le maintenir dans le « droit chemin ».

« Ici, c'est plusieurs éducations différentes »

Selon les parents, les enfants sont ce que l'éducation des parents en a fait. Or, à l'« extérieur » (j'entends un environnement socialement et culturellement hétérogène et multiconfessionnel, qui présente des valeurs, des codes et des pratiques pluriels, que j'oppose à l'« intérieur », plus homogène, l'espace résidentiel, le foyer familial), les enfants sont au contact d'autres enfants. S'ils se conduisent comme eux, les enfants tendent à « devenir l'autre », à devenir comme s'ils avaient été en partie éduqués par les autres, et mettent à mal les principes et les objectifs éducatifs de référence. François se souvient qu'« à l'époque, c'était l'immigration européenne », mais sa mère « *avait main prise* » convaincue que « *la rue fait beaucoup [de tort] à l'éducation.* » L'origine des camarades de ses cadets s'est diversifiée. Cette diversité, et par déclinaison des processus éducatifs (perçus négativement ; cf. *infra*), se répercute plus ou moins directement sur les enfants. En effet, « ce qui semble causer le pire souci aux personnes interrogées [des parents migrants], quand elles ont une progéniture, c'est l'attrait irrésistible du mode de vie français sur leurs propres enfants, ce dont la conséquence première serait l'effondrement de l'autorité paternelle, prélude à la dissolution complète des valeurs morales et à la perte » (Kepel 1991 : 33). Mamadou S. explique qu'en Afrique, tous les enfants sont élevés d'une seule et même manière, qu'il est facile de les y élever (ils sont « *coulés dans le même moule* » (Antoinette). En revanche, en France, la multiplication des cultures co-habitées ne favorise pas l'éducation référentielle. Ici, dit-elle, « *c'est beaucoup plus difficile.* » Antoinette rapporte que « *les parents du Sénégal qui viennent ici, ce qu'ils me disent tout le temps, ils disent c'est dur quand même de les élever ici les enfants, ils disent que c'est difficile, on est obligé de faire attention à tout et voilà [...]* *ici chaque enfant a son éducation donc au départ y a tout un brassage de population [...]* *c'est vrai que c'est dur parce que là-bas, c'est qu'une éducation et ici c'est plusieurs éducations différentes. [...]* *donc c'est plus difficile, à moins de le laisser constamment à la maison mais je crois pas que ça soit la solution, y a l'école automatiquement donc voilà, c'est vrai que les différences de comportements ça y joue aussi, qu'il soit dans une école où il y a beaucoup d'enfants mal élevés, l'enfant*

il devient mal élevé. » Tandis que les parents peuvent éviter aux enfants certains contacts en dehors de l'espace scolaire (cf. *infra*), l'obligation scolaire ne permet pas cette alternative. Le contexte et ses influences multiples ne permettent plus aux parents d'« *éduquer correctement* » leurs enfants. « *L'enfant africain né en France est difficile à éduquer, difficile parce qu'il prend toutes les influences, il n'a pas trop de repères, il a moins de repères que là-bas, nous, on essaye enfin les parents essayent un peu de leur inculquer un peu la culture africaine, tu dois faire comme ci, tu dois faire comme ça mais ça ne marche pas, ça ne fonctionne pas parce qu'il y a les copains aussi autour, bon quand ils sont petits à la rigueur, ça va mais à partir d'un certain âge de l'adolescence, ils changent totalement et ils subissent beaucoup plus les influences des autres que de la famille.* » L'adolescence demeure un âge où l'on accorde plus de crédit aux autres et moins à ce qui provient des parents, de la famille. Par conséquent, c'est un âge propice aux influences extérieures. « *Les enfants ici, sont influencés par les jeunes occidentaux et les autres cultures* » (Marie). Les responsables ne sont pas les enfants de l'école issus d'origines culturelles diverses, mais bien leurs parents d'après mes interlocuteurs adultes. Ces derniers mettent en cause le manque d'autorité. « *Les parents [sont] moins sévères qu'avant* », dit Antoinette. Les parents moins sévères, voire laxistes, engendrent des enfants peu respectueux et dont le comportement les fait frémir. Fatalement, « *on peut pas éviter, je crois que ça fait partie de la génération...* » (Antoinette). Leurs enfants apprennent dorénavant « *dehors* », à l'école et dans la rue. Entre la sphère privée, familiale et l'« *extérieur* », les enfants côtoient deux univers culturels distincts, par conséquent, se représentent ce qui les entoure et opèrent quotidiennement une sélection d'emprunts aux deux systèmes de codes. Au-delà, « *les enfants introduisent et créent les innovations et les lignes de rupture de par le potentiel d'altérité qu'ils véhiculent au sein de la cellule familiale et qu'aucune autorité parentale ne parvient vraiment à réfréner* » (Timera 1996 : 96). « *Ici en France, quand tu as un enfant [propos d'un Manjak, rapporté par A. M. Diop 1996 : 123] il fait comme les petits Français ; son éducation, c'est l'école, les petits copains, à la maison, la télévision...* » Je prends le cas des enfants de Christian, arrivés en France depuis peu. Le père remarque des « *changements* » intervenus très rapidement dans le comportement de ses enfants en France. « *Ils ont voulu changer un peu sur le plan comportement mais à chaque fois heureusement qu'on était toujours là, présents pour les redresser donc ce qui fait que... [...] par exemple, sur la manière de*

parler avec nous, tu vois, là comme la maman ils leur parlent, parfois ils avaient tendance à nous crier, oh ?! [...] pour moi, c'est ça, parce qu'ils l'ont jamais fait au Sénégal, ils le faisaient pas, ils viennent ici pour le faire donc c'est des trucs qu'ils ont vus ailleurs. » Ce que les parents craignent avant tout, c'est de voir leur enfant « *changer de mentalité* » (N'Deye), et qu'ils remettent en cause certains principes éducatifs ou en contestent les modalités. Les mesures pour contrecarrer ces changements demeurent de les « redresser » dans le cas où ils dévient du modèle à suivre, et de limiter les sorties (cf. *infra*).

Au-delà, des représentations (parentales) de l'altérité...

Je partirai du postulat suivant lequel les représentations d'un groupe donné sont fondées sur un ensemble d'idées et de valeurs partagées, dont la catégorisation (ou répertoire des représentations) permet de définir le rapport à autrui et de se représenter l'altérité. Le groupe, pour assurer sa cohésion, élabore des « frontières » (Barth 1995), afin de s'identifier en tant que tel, et de se démarquer. La question du contact inter-ethnique et le strict contrôle des fréquentations ont révélé des représentations (de la part des parents enquêtés) quasi « exo-phobiques » de l'« autre », dont l'appartenance ethnique ou religieuse est différente de la leur, et ont levé le voile sur un mécanisme de différenciation identitaire. Les parents ne côtoient pas de manière prolongée les autres groupes co-habitants la ville de Marseille, comme le font leurs descendants qui, en contact direct et prolongé, notamment dans le cadre scolaire, parlent des « autres » en termes de semblables (leurs copains, les autres élèves, les jeunes en général). Tandis que les parents s'en distinguent, en particulier sur le registre du mode éducatif (« *défaillant* » des parents nord-africains et pas toujours efficace des parents « *français* » ; cf. *infra*). Or, l'éducation est perçue comme étant à l'origine du bon ou du mauvais comportement de l'enfant. Pour Antoinette, seule la rigueur parentale agit sur le comportement des enfants. « *J'ai vu certaines familles où, peut-être, les parents étaient moins stricts et les enfants ont mal fini [...] Je pense que ça y fait aussi que les parents y soient un peu plus stricts sur les sorties, contrôler un peu [...] Et puis, y a d'autres parents qui étaient plus laxistes et puis que les enfants ont totalement mal fini.* » Si leurs enfants sont « bien élevés », ceux des autres ne le sont pas, et le contact les « contamine », il est dommageable. La manière dont un groupe « se forme, s'organise et se structure, dépend pour une bonne part à l'extérieur du groupe, et en particulier de

ses rapports avec d'autres groupes. [...] Les caractéristiques du groupe [...] n'acquièrent de signification que dans la confrontation avec d'autres groupes et les évaluations qui en découlent » (Oberlé 1999 : 21). Ici, la différenciation repose sur la mauvaise éducation des enfants, sur le mode et les conditions d'éducation des autres groupes. Je citerai Christian, qui développe un propos récurrent. Selon lui, laxisme parental et indiscipline infantile et juvénile sont liés. « *C'est les enfants mal éduqués d'ailleurs, qui foutent rien à l'école, c'est eux, le plus souvent, c'est ces enfants là qui s'habillent très bien, correctement et ils foutent rien à l'école ! Ils sont tout le temps dehors, du matin jusqu'au soir, comment un enfant peut traîner dehors du matin jusqu'au soir ! J'en connais moi...* » Christian va plus loin : « *Je vais rigoler le jour où je verrai un jeune qui frappe ses parents, je dirai que c'est une bonne punition pour les parents, je serai très content ! Si vous voyez un jeune de 12 ans ou de 14 ans qui tape son papa ou sa maman, mais c'est bien fait pour les parents parce que les parents, ils lui ont pas donné l'éducation qu'il fallait, à mon avis, c'est ça.* » Il a plusieurs fois constaté : « *Tu vois ici, les enfants, à 10 ans, dehors là, avec la cigarette et tout, ils rentrent dans le bus, pas de respect, pas de rien, ils fument, ils jettent leur fumée n'importe où, n'importe comment, c'est raté ça, les parents, ils disent rien, maintenant, à 15 ans, l'enfant, même dans la maison, il met de bordel, il vole ses parents, il fait tout, tu vois que les parents, ils essayent de... parce que l'enfant, il finit par voler ses parents, l'enfant, si tu le donnes de l'argent de poche à 8 ans ou à 9 ans, allez tiens ! Tu vas avec ça à l'école, mais le jour où tu lui donnes pas , il va te voler dans la maison, et s'il te vole pas, il va voler dehors et c'est ce qui se passe, [le parent] est dépassé...* » Autrement dit, ce type d'éducation, qui ne repose sur aucune limite ni respect, est « *une éducation à moitié faite.* »

... élaborées sur le mode éducatif

Les discours relatifs aux « autres » (parents, modes éducatifs, enfants) ont d'abord considéré ces derniers indistinctement. Toutefois, j'ai pu relever au fil des entretiens des éléments de différenciation. Les parents catholiques (manjak-s et serer-s) font principalement référence aux parents africains musulmans (soninké-s, peul-s), et les seconds aux « Arabes ». Les deux « groupes » n'évoquent que très sommairement la question de l'éducation des « Français », peut-être parce que je les représente et, par conséquent, ont préféré rester vagues.

A propos des Sénégalais à Marseille, A. M. Diop écrit : « La ville phocéenne se présente comme un microcosme de la société sénégalaise ; les diverses ethnies en situation reproduisent des comportements et attitudes de leurs relations réciproques [et] établissent des associations préférentielles » (1996 : 118), entre lesquelles les relations oscillent entre ignorance, indifférence ou ironie, méfiance ou mépris. Bien que la notion de « groupe ethnique » ne corresponde pas à une réalité pré-coloniale mais plutôt à celle de l'Afrique colonisée (Amselle et M'Bokolo 1985), les acteurs se servent de ces modes d'identification. Néanmoins, ils ont davantage tendance à se distinguer entre eux, en France, par leur confession religieuse.

Les Africains chrétiens et musulmans

A. M. Diop écrit, à propos des Manjak-s en France : « Comparativement aux autres groupes africains migrants, la communauté manjak, dans son ensemble, a mieux passé l'obstacle d'adaptation résidentielle ; les comportements économiques des membres de la communauté tendent à se rapprocher de ceux des familles ouvrières françaises » (1996 : 88). « Les Manjak mettent en exergue leur capacité d'intégration et leur promotion sociale, tant au niveau du travail que celui de l'habitat, ils se félicitent d'avoir épousé sans heurts les contours du cadre d'accueil » (*op. cit.* : 133). Toutefois, parmi les Manjak-s, l'auteur distingue « ceux qui ont opté pour l'ouverture tout en réinterprétant les coutumes à leurs convenances et ceux qui prônent la continuité de la pure traditions » (*op. cit.* : 100), autrement dit les premiers se caractérisent « les tenants d'une certaine ouverture à la culture du pays d'accueil [qui] se recrutent parmi les gens qui ont longtemps séjourné dans les centres urbains au Sénégal » (*op. cit.* : 84). Néanmoins, « confrontés avec l'extérieur [...] les sous-groupes s'effacent pour céder la place à un front uni [...] fier de son identité » (*op. cit.* : 101). L'auteur poursuit : « Le groupe manjak [...] cultive des liens avec les Serer, [et] se reconnaît assez proche des Français à cause de la religion » (*op. cit.* : 105). Au-delà du facteur religieux ou « spirituel : la religion chrétienne correspondrait à leur propre « Weltanschauung » où évoluent le Dieu unique, son messenger, les esprits des ancêtres à qui une célébration est rendue chaque année » (*op. cit.* : 73), A. M. Diop fait référence à deux autres facteurs (économique, le commerce avec les Européens, et culturel, la religion catholique assimilée à la civilisation) pour expliquer les liens plus favorables des Manjak-s avec la société française. Pourtant, pour les migrants catholiques installés aux Etats-Unis

et en Grande Bretagne, comme pour les Africains catholiques en France, « le catholicisme [...] n'a pas suffi à rendre plus facile leur intégration, ni leur acceptation par la population française, massivement catholique » (Schnapper 1991 : 141). Malgré tout, ils s'efforcent de se donner les moyens de « *s'intégrer* » et réitèrent qu'en cela, ils se démarquent des parents africains musulmans.

Fandé est arrivée en France, dans le Nord, à l'âge de 15 ans. Seule « *filles noire* » de l'école, elle a rencontré un certain nombre de difficultés. Aujourd'hui, elle explique : « *Je m'adapte en France, je m'adapte bien à la culture française mais je suis africaine quand même.* » Le « quand même » est récurrent dans le discours des parents. Ils se sont adaptés, voire se sont intégrés, mais demeurent des Africains et ne renient rien : « *Tout est ancré* » (Anna G.). Toutefois, ils disent avoir « *mis de côté* » leur culture d'origine « *en arrivant* », afin de s'intégrer à la société d'accueil. Anna G. donne l'exemple de ne pas se rendre chez les gens, notamment dans les autres familles africaines à Marseille, sans prévenir comme elle le faisait en Afrique. Une sorte de glissement s'est effectué dans les représentations, qui génèrent d'« autres » pratiques. « L'immigration entraîne inévitablement une prise de conscience d'une relativité culturelle et implique une reconstruction de l'identité. [...] parfois crée suivant une volonté réelle d'affirmer une double appartenance. La difficulté nouvelle à installer cette nouvelle identité s'exprime dans le regard que portent les compatriotes les uns sur les autres : l'une de nos informatrices conteste l'attitude des Toucouleur ou Sarakollé qui, selon elle, ne cherchent pas à s'intégrer et me rapportera à ce propos un proverbe wolof : (trad.) « *Quand tu vas dans une ville et que tu trouves tout le monde qui danse sur un pied, toi aussi danse sur un pied* » (Jubert 1996 : 113).

Statistiquement plus instruits que les Soninké-s et les Peul-s (musulmans), les parents manjak-s (catholiques) privilégient l'apprentissage scolaire, par l'aide aux devoirs et un contrôle scolaire poussé. De manière récurrente, les parents manifestent un réel intérêt à la scolarisation de leurs enfants. Antoinette dit « *pousser* » ses enfants à travailler plus que les autres « *car ils doivent prouver plus de choses que les Occidentaux.* » Aussi, « *moi, je préfère les devoirs* » et lorsqu'il n'y en a pas, Antoinette invite ses enfants à revoir les leçons du jour. Les représentations et l'investissement des parents catholiques à l'égard de la réussite

scolaire de leurs enfants (cf. *infra*) révèlent une volonté certaine d'« *intégration* » (verbalisée ainsi et de manière récurrente). Aussi l'acculturation passe-t-elle par l'importance accordée à la scolarité, qui est l'un des moteurs de ce processus. Au-delà de la transmission de certaines pratiques culturelles d'origine, afin de permettre à l'enfant de « *savoir qui il est* », les parents catholiques tendent à « *européaniser* » le quotidien de leurs enfants, du simple fait de vivre en France, un environnement dans lequel l'enfant doit pouvoir trouver sa place, qui implique des repères que les parents acquièrent puis transmettent. Majoritairement salariés, ils entretiennent un réseau relationnel à la fois intra- et extra-communautaire. G. Kepel écrit : « Les parents africains musulmans sont plutôt hermétiques à l'Occident, surtout les femmes, il en résulte un contact quasi inexistant. [...] contrairement aux femmes africaines chrétiennes, plus en contact avec l'Occident (travaille, accompagne les enfants dans diverses associations sportives, relation avec des individus autres que des Africains, etc. » (1991 : 381). Les Occidentaux ne sont pas les seuls à l'égard desquels certains parents africains musulmans sont « hermétiques ». Je me souviens du propos de M'Diatté, une mère wolof musulmane avec qui j'avais discuté (en 1997) des relations inter-communautaires. Elle avait dit : « *Je ne vois pas les Béninoises qui se mêlent avec les Sénégalaises. Je n'ai jamais vu, quand il y a des grandes fêtes, qu'on connaît tout le monde, on peut les inviter mais le groupe qu'on a, il y a que les Sénégalaises, des Guinéennes et des Maliennes, et plus particulièrement des Sénégalaises.* » La différence qui semble les séparer, au-delà d'être ethnique, est avant tout religieuse.

Du point de vue des parents catholiques, l'islam infère considérablement et de manière radicale dans les rapports de genre : « *Ils ont des trucs que la religion musulmane exige, c'est la femme qui met la table, c'est la femme qui enlève la table, le mari, il a pas le droit de laver des trucs de vaisselle, [...] chez nous, ça n'existe pas, chez nous, y a pas de maris, y a pas de femmes séparées.* » Anna G. reproche aux hommes musulmans, en particulier, de ne pas « *évoluer* », de « *sous-estimer les femmes, contrairement aux hommes catholiques* » et aux musulmans, en général, de « *manquer de volonté de s'intégrer* ». Anna n'aurait « *jamais pu épouser un musulman* ». La génération suivante de celle d'Anna pense de manière similaire. « *Les maris très musulmans permettent pas que leur femme s'extériorise* » (Caroline, env. 35 ans). En revanche, l'une des filles d'Anna a récemment épousé le fils de

N'Dack, un Français d'origine sénégalaise musulman. La tranche d'âge des 20-30 ans, née en France et dont les parents – que je qualifie d'« acculturés » – sont instruits, salariés et croyants sans véritablement pratiquer les rites musulmans, choisit son conjoint indépendamment de toute appartenance religieuse.

Quant aux rapports d'âge, un principe que les catholiques partagent, mais qu'ils appliquent, disent-ils, plus modérément : « *C'est rare de voir un enfant qui parle avec son père ou avec sa mère chez les musulmans, [...] chez nous, les chrétiens, c'est pas pareil. [...] Chez eux, ils communiquent pas comme ça avec leurs parents* » (Christian). Ce qui semble caractériser, et différencier, les deux groupes, est la manière radicale d'agir sur l'éducation des enfants : « *Les parents musulmans sont beaucoup plus stricts que les parents chrétiens [...] Y a une grande différence. [...] Je suis ferme mais parfois, ils le sont beaucoup plus* » (Christian). Ils considèrent leur pratique cultuelle plus « stricte » : « *Les musulmans sont peut-être plus stricts du point de vue religieux, puisque c'est... Ça compte beaucoup la prière, suivre les concepts religieux enfin, toutes les fêtes religieuses et tout ça, ça compte beaucoup* » (Antoinette). Autrement dit, ils reprochent aux parents musulmans « moins acculturés » d'accorder plus d'importance aux principes et à la pratique de la religion, qu'à la scolarisation de leurs enfants, à court terme, et à leur intégration sociale, à plus long terme. Matériellement, les parents catholiques reprochent aux musulmans le manque de luminosité des appartements, notamment dans la chambre des enfants, l'absence de mobilier pour leur travail scolaire (pas d'équipement ni matériel pédagogique), et condamnent les priorités financières différentes des leurs (dans le contexte migratoire), de l'argent qu'ils ne dépensent pas pour l'éducation des enfants, la pauvreté vestimentaire des enfants, alors que les parents revêtent le plus souvent des tissus onéreux et des bijoux en or. Ces considérations stéréotypées révèlent un mécanisme de différenciation, entre des populations proches culturellement.

Comment Jean-Paul, né (Manjak) catholique et converti à l'islam, se représente-t-il la différence religieuse dans l'éducation qu'il donne à ses enfants ? « *Je sais pas, ça, je peux pas répondre à cette question, parce que ça, comme on dit, seul Allah sait, je sais qu'au niveau de la religion musulmane, c'est un peu plus strict, que ce soit pour les filles, que ce soit pour les garçons, parce que les garçons, ils ont pas intérêt à*

faire des conneries, aller de gauche à droite, aller avec n'importe quelle femme... Alors donc, la religion en même temps, ça fait... Y a l'éducation de la vie dans la religion musulmane, c'est très important. » Son discours se situe au-delà de sa confession religieuse. M. Timera écrit : « La fonction de l'islam est omniprésente dans les pratiques sociales au point de brouiller les pistes [et] la compréhension des phénomènes implique que l'on aille au-delà » (1996 : 158). Reste à savoir ce qui est propre à l'« africanité », à l'« ethnicité » et à l'islam ? Jean-Paul a-t-il fait l'amalgame des principes d'origines manjak et catholique, et de sa conversion récente ? Son propos coïncide, hormis le fait de s'en remettre à Allah, à celui des parents de même origine ethnique (manjak, catholiques).

Les parents africains catholiques et musulmans émettent des critiques réciproques. Toutefois, celles des parents africains musulmans à l'égard des catholiques sont considérablement moindres que les seconds, à propos des premiers. Ils leur reprochent néanmoins de se fondre dans « *la société française* », de perdre leur identité au point de « *devenir blancs* », de « *vouloir devenir comme les Français* » (un propos peu répandu). « Pour le Sarakollé [Soninké-s], le fait, pour le Manjak, de se réclamer de la religion catholique incite à un abandon progressif des traditions, et explique la faculté d'adaptation à Marseille. [...] Le Manjak est mis à distance, parce qu'il mange de la viande de porc et qu'il s'adonne aux boissons alcooliques » (Diop 1996 : 122). A propos des « Africains catholiques », Khanify explique : « *Ils sont comme nous, juste ils mangent le cochon et il boit l'alcool... Ils sont bien !* » Le registre de différenciation est récurrent. « L'appartenance religieuse joue un rôle essentiel dans les comportements hostiles et définit les frontières séparant les deux groupes ; elle précise l'aire de civilisation à laquelle les groupes se sentent attirés, et c'est au nom de cette civilisation qu'un groupe stigmatise les pratiques d'un autre » (Diop 1996 : 121).

M. Timera (1996 : 8) s'interroge sur la « sédentarisation » (installation dans l'espace migratoire) des Soninké-s en région parisienne : irait-elle de pair avec une affirmation identitaire croissante et un renforcement du lien avec le pays d'origine ? Est-ce une spécificité de l'immigration soninké-e, qui rendrait réellement problématiques les conditions de son insertion et de son « assimilation » à la société française, du fait d'une distance religieuse ou ethnique infranchissable ? « Tout se

se passe comme si leur position sociale et la réalité vécue en France comptaient de manière secondaire encore dans la définition de leur identité. Leur degré d'insertion dans les rapports sociaux de la société française ou à l'inverse leur degré de rupture avec la société d'origine n'ayant pas constitué un réseau suffisamment actif et prégnant pour susciter un système de valeurs correspondant » (*op. cit.* : 24). L'auteur fait référence à une « tendance très forte à construire un réseau plus ou moins institutionnalisé [...] qui dépasse le cercle villageois et familial mais respecte les contours de l'identité ethnique. [Or] l'appartenance collective pèse fortement sur les choix individuels et détermine en même temps la forme des rapports sociaux avec les autres groupes ou individus » (*op. cit.* : 149). Autrement dit, « la spécificité de l'immigration soninké [en région parisienne] réside dans la reproduction en France de l'organisation villageoise et de ses hiérarchies séculaires dont l'emprise et l'autorité sur les migrants sont très coercitives » (*op. cit.* : 229). La configuration spatiale de la migration soninké-e en région parisienne n'est pas véritablement comparable à celle de Marseille, où les Soninké-s résident autant dans le centre ville que dans les « quartiers nord », parmi d'autres populations que composent la cité phocéenne.

A part quelques critiques émises à l'égard des « catholiques » sur leur « intégration-perdition », et des remarques quant à leur consommation de porc et d'alcool, les parents musulmans ne font pas référence à leur mode éducatif. En revanche, il a été maintes fois question de celui des « Arabes » (tandis que les catholiques n'en font pour ainsi dire pas cas).

Les « Arabes »

Une approche historique – des décennies (de l'ère coloniale) pendant lesquelles les Nord-africains capturaient et vendaient des esclaves d'Afrique noire, notamment dans la région du Sahel, pour le compte de l'Occident – permettrait-elle d'expliquer, en partie, l'origine des représentations et les relations xénophobes entre les Africains d'Afrique Noire et les Nord-africains ? Seule une approche pluridisciplinaire permettrait d'apporter les éléments de réponse nécessaires pour appréhender et rendre compte de la nature de leurs relations, inexistantes jusqu'à la génération des parents. En outre, les facteurs géographique (proximité en Afrique et en France), religieux (tous deux musulmans) et ethnique (des groupes minoritaires) doivent avoir un impact dans les représentations respectives des deux groupes. Récemment,

Khanify m'expliquait qu'elle n'a « aucune » relation avec les « Arabes », parce que « leurs mots s'arrêtent à la gorge », tandis que ceux des Africains « viennent du cœur ». Autrement dit, ils ne pensent pas ce qu'ils disent, sont « des bouches » comme on dit à Marseille, aussi ne leur fait-elle absolument pas confiance, sans distinction.

Les discours de dévalorisation portent, le plus souvent, sur leur pratique religieuse « déplorable ». Jean-Paul affirme ne pas leur faire confiance, car ils sont « des mauvais croyants et mauvais pratiquants. » Il ajoute, « moi, je vois les Arabes là, c'est pas musulman ! Quand je vois ce qu'ils font et qu'ils disent qu'ils sont musulmans, ils fument le bambou, ils jurent... Pour moi, c'est pas des musulmans ! Y a un verre de whisky-coca, une bière, tu tiens même pas debout sur tes pieds, c'est interdit par la religion et tu jures sur le nom de Dieu ! » Il poursuit : « Les Arabes obligent leurs femmes et leurs filles à respecter la loi coranique tandis qu'eux, ils font le contraire » (Jean-Paul). « A l'heure actuelle, [c'est] la race la plus haram, moi, je n'ai rien contre eux, je te parle d'après leur comportement, ils sont en train de bafouer l'islam à cause de leur comportement [...] eux, ils sont ici, en France, ils font rien pour donner le bon exemple, tous te disent, c'est haram, haram, haram, ils disent que la plus grande religion du monde, c'est l'islam, maintenant, qu'est-ce qu'on voit ?! » (Fidji). De même, « presque ils sont pas musulmans. Ils mangent pas le jambon mais ils boivent et pour un musulman, c'est interdit de boire. » Aminata¹⁰⁸ ajoute que les « Arabes » n'admettent pas ou difficilement que les Africains soient musulmans. Fidji (la sœur de Marcelle) et Khanify soutiendront la même idée. « Culturellement » différents, les Nord-africains et les Africains musulmans partagent la même religion. Réciproquement, chacun tend à se différencier en valorisant sa pratique et en dévalorisant celle de l'autre. L'islam, écrit M. Timera, est une religion et une culture pour les Sahéliens en général, tandis que chez les Nord-africains, « il exprime davantage une idéologie politique et une culture nationale » (1996 : 162).

Quant à la manière dont ils élèvent leurs enfants, Fidji reproche aux mères « arabes » de mal éduquer leurs enfants. Selon ses propos, il s'agit d'enfants « jurant devant Dieu », menteurs : « Il n'est pas né avec la bouche et ces mots là, il

¹⁰⁸ Aminata est Malinké-e et musulmane. Elle est née à Boké, un village guinéen, et est arrivée en France en 1986, parce que « c'est le rêve du mari la France ! ». Mère d'un garçon de 10 ans et veuve, elle s'est remariée avec le jeune frère du défunt (marabout). A la recherche d'un emploi (analphabète).

*a vu ses parents, comment ils agissent [...] l'éducation de base, ça a l'importance, une fois qu'elle est faussée... », et voleur, des fautes qu'elle impute aux mères, qui préfèrent, dit-elle, garder l'objet volé, plutôt que de le rapporter et de corriger l'enfant pour ce qu'il a fait. Contrairement aux autres parents musulmans, Jean-Paul a des contacts prolongés avec des enfants de toute origine confondue (quartiers Nord), en tant qu'entraîneur de boxe. Par ailleurs, il est employé à la sécurité dans une grande surface, et observe le comportement des parents lorsqu'ils sont appelés à cause d'un vol commis par leur enfant. Il raconte une scène, relative à une mère « arabe » et à son fils. Ce dernier réclamait un jouet à sa mère, qui lui expliquait qu'elle n'avait pas assez d'argent sur elle, que son père viendrait le lui acheter plus tard. Malgré tout, l'enfant pleurait et insistait. Jean-Paul a terminé son récit en réagissant par : « Et ! Mais tu lui dis non, et c'est non ! » Il affirme que « tous » les enfants « arabes » sont « mal élevés ». Je lui demande de développer son propos : « Ce qui se passe, c'est que même les parents, ils connaissent pas la religion, et pourtant, c'est des Arabes, ils sont nés de pères et de mères musulmans, ils connaissent même pas la religion, ils respectent même pas la religion parce qu'ils boivent, ils se respectent pas eux-mêmes... » Il s'avère que tous les parents musulmans enquêtés recommandent à leurs enfants d'éviter de fréquenter des enfants d'origine nord-africaine. Malgré tout, ils les côtoient depuis l'enfance dans les cours de récréation, sans véritablement manifester de différence (cf. *infra*).*

Les « Français »

Concernant le mode éducatif des parents « français », mes interlocuteurs sont restés neutres sinon vagues. Est-ce parce que je suis « française » ? Je prendrai ce paramètre en considération. Seul Jean-Paul a apporté des éléments quant à l'éducation des « Français ». En tant qu'agent de sécurité dans une grande surface, il dit avoir approuvé l'intervention récurrente de parents d'origine européenne, à la suite d'un vol commis par leur enfant, qui aurait été largement corrigé sans attendre le retour au domicile familial. Antoinette, une mère catholique, née et scolarisée en France, examine le mode éducatif des Européens, afin d'en emprunter quelques méthodes. « Les parents, on sait pas aussi comment faire, qu'est-ce qu'on doit leur interdire, qu'est-ce qu'on doit pas leur interdire, on essaie de comparer avec les autres enfants, entre les Européens et tout ça, est-ce qu'ils ont... Bon, par exemple, ici, c'est vrai que la famille européenne, c'est beaucoup de sorties, ils essayent de

diriger leurs enfants sur des trucs culturels, le sport et les trucs comme ça... », qu'elle approuve, sans en dire plus.

D'une manière générale, lorsque les parents parlent des autres enfants en France, il ne s'agit pas distinctement de ceux dont les parents sont migrants ou français « de souche ». Pour contrecarrer les influences que les enfants élevés autrement qu'« à l'africaine », pour reprendre une formule récurrente, la stratégie parentale consiste à limiter les sorties (en dehors du temps et du cadre scolaires).

Des sorties limitées

D'une manière générale, si les parents ne peuvent éviter la proximité dans le cadre scolaire, ils gèrent les activités et les fréquentations extra-scolaires. Les parents contrôlent les sorties – par conséquent, les fréquentations – qu'ils limitent à la proximité géographique (ou ethnique ?) et qu'ils réduisent au strict nécessaire, c'est-à-dire aux trajets pour se rendre à l'école, au gymnase ou au stade de foot dans le cadre d'une activité sportive extra-scolaire ou au commerce à proximité pour faire une course. Il ne leur est pas permis de « traîner » : « *Je ne veux pas qu'il [Abdou] tourne dans la rue* » (sa mère) ou alors, ponctuellement, à proximité de l'appartement et sous surveillance. Jean-Paul explique : « *Mes enfants, ils descendent pas, s'ils descendent, c'est devant, ils ont tout ce qu'il faut, je gagne pas beaucoup mais je me démerde comme ça, ils ont les petites motos électriques, les deux petits et la grande, elle est devant et elle, elle les surveille, elle a un petit truc [un jeu vidéo de poche] pour se distraire aussi, comme ça, elle s'ennuie pas.* » Autrement dit, les sorties sont limitées dans l'espace, à la proximité géographique, dans le temps, dont la fréquence et les horaires sont contrôlés, et font l'objet d'un contrôle rigoureux. En outre, « l'attitude parentale à l'égard des sorties libres diffère particulièrement à cet âge là selon le sexe de leurs enfants » (Segalen 1981 : 179). Afin d'éviter les contacts masculins, les parents (musulmans et « peu acculturés ») suppriment l'activité « centres aérés » des filles devenues pubères (pendant les vacances scolaires). A compter de cet été (1999), Fatoumata et Myriam ne se rendront plus au centre aéré, elles sont dorénavant « *trop grandes* ». En revanche, elles partiront en Afrique pendant deux mois. Les parents prétextent que les centres aérés sont trop coûteux pour y inscrire leurs filles aînées. Or, la C.A.F permet aux enfants, dont les parents ne perçoivent pas un revenu suffisant pour les y envoyer,

de partir en colonie de vacances ou de rejoindre un centre aéré quotidiennement, pour une modique participation financière. Les raisons pour lesquelles les aînées ne partent pas en vacances en dehors du cadre familial sont, d'une part, dues à leur puberté – elles doivent dorénavant éviter les contacts masculins prolongés – et, d'autre part, elles peuvent ainsi aider leur mère dans les tâches domestiques.

A un autre niveau, Jean-Paul et son épouse Fandé n'ont « *pas confiance* » en ces centres de vacances. Sectorisés en fonction du quartier d'habitation – « *assez mal fréquenté* » selon ces derniers –, ils représentent une source supplémentaire, avec l'école, d'influences pouvant être néfastes pour leurs enfants. Ada et ses jeunes frère et sœur, dont elle a la responsabilité en l'absence de ses parents (salariés), sont restés à la maison durant l'été 1999, ont joué à divers jeux, regardé la télévision, travaillé, se sont reposés et ont passé des après-midi chez leur grand-mère, résidant à proximité.

En l'absence d'encadrement externe tel qu'il existe en Afrique, les enfants passent la majeure partie de leur temps hors scolaire à l'intérieur de l'appartement. Cette stratégie parentale consiste à éviter, dans la mesure du possible, les contacts prolongés avec l'extérieur hétérogène. Certains parents légitiment cette pratique par ses résultats : « *On voit qu'ils [ses enfants] fréquentent pas les jeunes du quartier* », ceux qui exercent des influences néfastes (volier, fumer...) « *Plus tu traînes, plus tu ramasses la merde* » (Thérèse). Ces parents tendent à faire l'analogie entre le contrôle des fréquentations exercé par eux, avec des enfants « *droits* », qui ne dévient pas et réussissent scolairement. Si elle n'avait pas « *serré [ses] enfants depuis le début* », notamment en matière de sorties trop précoces et incontrôlées, Thérèse est persuadée qu'ils auraient « *mal finis* », à savoir drogués, en prison ou morts. Aussi les met-elle en garde d'une manière radicale voire violente. Antoinette, comme d'autres mères, explique : « *Je ne suis pas trop pour les sorties tout le temps [...] parce que les enfants, ils sont influençables [...] je préfère les voir dans un autre milieu [par exemple au sein de clubs sportifs afin de les « canaliser »] le quartier, les enfants, ça va mais y a aussi les jeunes qui sont là aussi ou qui sont dans l'immeuble, qui font aussi des bêtises donc on est obligé de faire attention.* » La conjonction « *donc* » est significative, comme une cause à effet à prendre impérativement en considération. En milieu catholique, les filles et les garçons connaissent les mêmes interdictions. D'après Thérèse, « *c'est la même chose, les*

deux font les mêmes bêtises. » Aussi demande-elle à ses enfants, même âgés de 20 ans passés, où ils vont et avec qui dès lors qu'ils souhaitent sortir. Les conditions pour sortir peuvent être négociées en fonction d'un travail scolaire terminé, d'une tâche domestique effectuée. Toutefois, un certain nombre de parents réduisent les sorties voire les refusent, surtout ceux qui résident dans une cité. Ils craignent les influences véhiculées, selon eux, par les enfants du quartier. Jean-Claude demande à son père (Jean-Paul) si, après le soutien scolaire, il peut sortir : ce dernier lui répond fermement « non », l'enfant ne réitérera pas. D. Lepoutre (1997), dans son ouvrage sur la sociabilité des « jeunes des banlieues parisiennes », montre comment les relations sociales se nouent entre eux à l'extérieur, et fait référence à ceux qui ne traînent « pas suffisamment », et comment ils sont plus ou moins exclus du groupe, mal vus et qualifiés de « bouffons » (*op. cit.* : 111). Mes jeunes interlocuteurs ne se perçoivent pas comme tels, mais critiquent et se différencient des « jeunes qui traînent », en valorisant leur attitude distante à leur égard et en approuvant la démarche parentale. Ceux qui résident dans une cité n'investissent pas ou peu le bas des immeubles.

En outre, les parents redoutent un éventuel « petit copain ». Koudjedji indique : « *Pas de petit copain jusqu'au mariage mais ici, c'est difficile de surveiller.* » En revanche, « *il [sa fille] part [sort], j'ai confiance, je sers pas trop.* » La confiance est instaurée, à Myriam de la conserver. Les filles, en milieu manjak, « ne fréquentent pas n'importe qui. [...] Cette interdiction révolte les filles qui sont en classe avec des blanches, et comme à Marseille il y a beaucoup de laisser-aller dans certains milieux... [rapporte un responsable de la communauté (Diop 1996 : 85)]. » Les positions à cet égard sont nuancées. Certains parents interdisent formellement aux jeunes filles d'avoir un petit ami, d'autres le tolèrent (à partir du moment où il n'y a pas de relations sexuelles ; cf. *infra*). L'appartenance ethnique et religieuse ne permet ici aucune « catégorisation ».

Une éducation valorisée

En Afrique, les enfants sont « *tous élevés dans le même moule [...]* *C'est vrai que c'est plus strict et que, comme tous les enfants sont éduqués de la même façon, tu dois pas faire ci, tu dois pas faire ça, automatiquement à l'école aussi, ça se suit donc ils sont tous... Ils sont tous dans le même moule, enfin moi je trouve que les*

enfants ils sont beaucoup plus respectueux là-bas [en Afrique] c'est ce que j'ai remarqué là-bas, je trouve qu'ils sont bien éduqués, moi j'ai fait cinq ans mais j'ai vu la différence quand même, ils sont bien éduqués, ils ont pas la même façon d'éduquer » (Antoinette). En Afrique, selon les parents, il n'y a ni influences négatives, ni violence, ni délinquance, et la qualité de vie est favorable à l'éducation des enfants qui sont « *dix mille fois moins violents que les enfants d'ici ! C'est pas pareil, on n'entendra jamais parler de la délinquance juvénile au Sénégal, tu n'entendras jamais, ça n'existe même pas !* » (Christian). Sauf N'Dack, pour qui il n'est plus possible aujourd'hui en Afrique d'élever un enfant comme on l'élevait hier : « *Franchement oui, on peut pas reproduire exactement, même là-bas, au village, les vieilles râlent parce que ils disent ouais de notre temps, c'était pas comme ça et tout, même là-bas ils râlent parce que les filles veulent vivre modernement, sortir, aller danser, et l'âge...* », le discours des parents relatif à l'Afrique se révèle souvent ethnocentrique (un mécanisme de différenciation par la valorisation : tout est mieux là-bas, tout y est comme avant). La perception de l'éducation en Afrique, et de l'Afrique en général, n'est-elle pas figée, idéalisée ou, pour reprendre les termes de P. Erny (1995 : 12), entre « idéal » ou « ce que le groupe humain croit ou voudrait être » et « réalité », « ce qu'il est » ? Je ne peux évoquer, sinon à travers le discours des parents, le processus éducatif dans la construction identitaire des parents (dans le passé) ni des enfants (à l'heure actuelle) en Afrique, faute d'avoir effectué de terrain. P. Erny, dont la recherche (1987) porte sur cet objet, écrit : « L'éducation « coutumière » change en Afrique » (*op. cit.* : 280), un changement induit notamment par l'école ajoute-t-il.

« *Par rapport à l'Europe, nous n'avons pas le droit de répondre à nos parents comme on voit ici par exemple, il y a le papa qui parle à l'enfant et l'enfant qui répond à son père n'importe comment, sans chercher à comprendre, nous n'avons pas le droit de répondre n'importe comment à nos parents, d'utiliser des gros mots dans la maison, c'est interdit [...] ce qui se passe ici, donc là, l'enfant a la liberté de tout, de s'exprimer... C'est vrai qu'on a la liberté de s'exprimer mais pas de s'exprimer n'importe comment, y a des limites quand même.* » Christian met en avant certaines règles prescrites dans le groupe de référence, des règles qu'il dit ne pas trouver pas dans les relations parents/enfants « qu'il voit ici ». Selon lui, ce qu'« *on voit ici* », ce sont des enfants insolents, et « *ce qui se passe pas ici* », c'est-à-dire le manque de

respect à l'égard des adultes, qui caractérise le mode éducatif des « autres ». Tandis qu'eux, « *même si nous vivons en France depuis plusieurs années, je pense que nous avons toujours gardé une certaine racine parce que... de culture je veux dire, nous savons tous que la culture africaine a été... toute la culture africaine a été basée sur la famille et le respect donc, d'une manière consciente ou non, ça va toujours affecter nos enfants parce que... elles [ses filles] devront être respectueuses* » (Marcelle). Ce type de propos est récurrent. Il s'agit d'un mécanisme de valorisation, car « on a besoin de s'affirmer soi-même que face à l'autre et cette affirmation de l'identité est d'abord une auto-défense » (Abou 1981 : 31).

Pour Jean-Paul, « *ça fait sauvage* » de ne pas s'adresser correctement à un aîné, c'est pourquoi comme Christian, il élève ses enfants « *fermement, à l'africaine.* » Par opposition au laxisme des « autres » parents, « *je pense que être stricte, [...] dans la plupart des familles africaines, je vois que les parents, ils ont été plus stricts que d'autres, je trouve que les enfants ont quand même bien terminé que ce soit au niveau des études, du travail, des trucs comme ça* » (Antoinette). Ils engendrent ainsi des enfants qui « *terminent bien* », socialement pour les parents catholiques et religieusement pour les musulmans. Sans distinction religieuse, probablement par opposition aux « non-Africains » en France, Marie pense que « *les enfants qui ont été inculqués dans l'éducation d'Afrique, ils réussissent mieux.* » Plus marqué encore, « *j'ai toujours dit que d'après moi, d'après mes constats, j'ai toujours dit que l'éducation africaine était dix fois meilleure que l'éducation [...] en France, j'ai vu que les parents n'éduquent pas, y a pas d'éducation ici, la preuve, on voit des jeunes à n'importe quelle heure dehors, tu leur parles, ils te répondent n'importe comment donc, ils se limitent pas, ils savent pas, je ne sais pas comment ça se passe, comment ça se fait, moi je dis que c'est la faute des parents.* » Christian valorise l'éducation des Africains par rapport à « *l'éducation en France* », sans distinction. Cette représentation de l'« autre » en bloc révèle un processus de différenciation face à une pluralité de populations en interaction. En tant que groupe minoritaire, les parents africains, quelle que soit leur appartenance religieuse, font bloc du point de vue de l'éducation des enfants, alors que sur d'autres marqueurs identitaires, d'autres pratiques culturelles, ils se différencient et revendiquent cette différence (cf. *infra*). En définitive, le propos de ces parents, relatif à leur propre manière d'élever les enfants, prend sa source dans la culture d'origine, au-delà de l'appartenance

religieuse. En effet, « *l'éducation chez les Noirs, c'est la première chose, ça vient pas, ni de la religion, ni de ci, ni de ça, mais c'est automatique, [...] ça a toujours été comme ça, et le respect du prochain et le respect de la personne qui est plus âgée que toi ou le respect de la personne qui a l'âge de ton père ou de ta mère.* »

Un des objectifs demeure de « *ne veux pas perdre la figure devant eux, je veux ma fierté devant tout l'immeuble, moi je veux pas que les Français et les Arabes ils disent, oh, c'est le Noir¹⁰⁹ qui...* » (Jean-Paul). Parce qu'ils considèrent qu'à travers le comportement des enfants se profile l'éducation donnée par les parents, « les parents africains semblent craindre de leurs enfants qu'ils dévient de la société d'accueil. Ils ne doivent surtout pas se faire remarquer en mal » (Schnapper 1991 : 97). J. Barou et M. Verhoeven (1997 : 101) montrent, notamment à travers une conduite correcte à table, l'importance, pour les parents africains, que leurs enfants apparaissent disciplinés aux yeux de la société française car, « c'est non seulement leur capacité d'éducateurs qui est mise en cause mais aussi la capacité des sociétés africaines à transmettre des valeurs de civilité. » Au-delà du mécanisme de valorisation des valeurs (respect) et des règles (hiérarchie) qui fondent le groupe, et réciproquement de dévalorisation des celles des « autres », de tels discours permettent de se démarquer de ses « voisins » proches et plus lointains (sur le plan ethnique, religieux...), afin de marquer son appartenance culturelle, en tant que groupe minoritaire dans un environnement migratoire. En effet, « les individus et les groupes s'identifient davantage en fonction des cultures avec lesquelles ils sont en relation voire en opposition, qu'en fonction du caractère positif de leur propre culture de départ » (Rivera 2000 : 75).

¹⁰⁹ Il semble sous-entendre lui-même et la communauté tout entière.

Privilégier les relations communautaires

Les parents influent, je l'ai montré, sur les fréquentations de leurs enfants en menant une « politique interne » de prévention à l'égard des jeunes « *mal élevés* », ce qui conduit inévitablement à la déviance : ils ne respectent rien ni personne, volent, fument ou traînent dehors. Plus implicitement, les parents veulent limiter les relations avec les enfants « non africains ». Matériellement, ils appliquent un certain nombre de règles concernant les sorties (contrôle, limitation, cf. *supra*), afin d'éviter les influences néfastes, les dérives. En limitant les sorties, en dehors du temps et du milieu scolaires, les enfants sont confinés dans l'espace résidentiel. Ils grandissent ainsi dans un environnement plutôt homogène – à travers des « traits culturels normatifs » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 157) – parmi les membres de la famille élargie et leurs descendants sans présence étrangère ou occasionnelle (cela ne s'applique pas aux familles africaines plus acculturées), et où ils « subissent » peu les influences extérieures, sinon celles des aînés scolarisés. Autrement dit, « la famille renforce ses défenses culturelles pour résister à l'altérité menaçante que représente la société d'accueil et resserre ses liens affectifs pour surmonter la tension provoquée par les contacts répétés avec cette société » (Abou 1981 : 87). En outre, les parents privilégient, plus ou moins suivant le degré de cohésion au groupe de référence, les relations communautaires (à l'occasion de fêtes religieuses ; cf. *infra*). A l'extérieur, même si Marseille ne ressemble en rien à un village africain, les familles tentent de favoriser le regroupement communautaire (dans le quartier d'habitation) pour eux et leurs enfants, ce qui permet aussi de maintenir cette stratégie éducative consistant à multiplier les regards sur les enfants, à les encadrer. En effet, si un enfant commet une bêtise dans la rue ou à l'école, une tante voisine ou un cousin dans la cour de récréation le sermonneront sur place ou rapporteront les faits à ses parents. Le sachant, l'enfant évite de mal se conduire dans les sphères privée comme publique. Si Thérèse voit un enfant d'une famille qu'elle connaît faire une bêtise, elle ira trouver ses parents. Elle explique toutefois que « *certaines parents n'aiment pas trop ça pourtant, ça se passe comme ça en Afrique mais certains parents ont pris la mentalité d'ici.* » La difficulté en France, comparé à l'Afrique, réside dans le fait que la cellule familiale est sensiblement réduite (des familles élargies devenues biparentales, voire monoparentales) et que l'espace public n'est que très partiellement contrôlable. Aussi, « *élever un enfant dans un village africain, c'est plus facile (rires) ! Y a des choses qu'on ne porte pas, le gamin vous dépasse, on a plein*

de secours, les oncles, les tantes et tout ça, et ici, on a des murs ! On croit pouvoir réussir, faut s'accrocher ! » N'Dack, en dédramatisant, montre en quoi la ville permet difficilement aux parents d'avoir l'œil sur leurs enfants directement, ou par un tiers, à l'extérieur. Seule la sphère privée permet aux parents de mettre tous les moyens éducatifs en œuvre pour re-former cette « enveloppe ». En France, le cocon homogène du foyer n'existe plus une fois le pas de la porte franchi, alors qu'il se prolonge dans la cour et dans la rue en milieu urbain, et dans le village entier en milieu rural.

Hormis Abdoubahé, seul enfant du foyer (ses frères et sœurs, plus âgés, vivent en Afrique), les enfants ne se trouvent jamais seuls et grandissent parmi leurs semblables. M. Timera décrit l'espace familial ou communautaire comme un lieu de sociabilité et de contrôle social (1996 : 115). Il semblerait que les parents conçoivent le contact prolongé avec l'« intérieur » (avec la mère lorsqu'ils sont très jeunes, puis avec les frères et sœurs ou les cousins) comme des stratégies d'évitement des influences « extérieures » et d'immersion culturelle. Koudjedji, comme beaucoup d'autres mères africaines, préfère savoir ses enfants à la maison, et par conséquent, elle limite les sorties, notamment durant le week-end et pendant les vacances scolaires. Au cours de l'été 1999, Ada, Caroline et Jean-Claude ont passé plusieurs après-midi avec leurs cousin(e)s, chez leur grand-mère, et le reste du temps, ils sont restés à la maison. Les enfants de Thérèse ne sortent pas beaucoup, sinon pour voir leurs cousins ou leurs amis (connus des parents), et Abdoubahé voit régulièrement son cousin, à Marseille. Un certain nombre d'enfants profite des grandes vacances scolaires pour rendre visite aux cousins, aux tantes et aux oncles installés en France, ou restés en Afrique (peu font le voyage, coûteux à cette période de l'année). A Marseille, les enfants sont insérés (hors milieu scolaire) dans un réseau communautaire, que les parents entretiennent avec les générations ascendantes. Ils recréent ainsi un environnement de « sociabilité interne¹¹⁰ communautaire » : « On dira de la sociabilité qu'elle est *communautaire* lorsqu'elle concerne préférentiellement des personnes de même origine ethnique » (Tribalat 1995 : 115). Ils re-groupent leurs enfants avec ceux de leurs frères et sœurs et de leurs amis de même appartenance ethnique et religieuse, voire géographique (issue d'un même

¹¹⁰ Par opposition à « sociabilité externe » dans laquelle les contacts sont entretenus en dehors de la sphère domestique : quartier, participations associatives, sorties (*op. cit.* : 115).

village en Afrique¹¹¹), et perpétuent implicitement un certain nombre de pratiques propres au groupe ethnique (linguistiques, alimentaires, religieuses, matrimoniales). Par ailleurs, les parents tendent à re-produire, dans la mesure du possible, une forme de surveillance quasi permanente par ce réseau. « En saisir la structure permet de cerner le fonctionnement, dans ses particularités, d'un groupe restreint à l'échelle du quotidien » (Bromberger 1987 : 83). A. M. Diop écrit : « Le schéma du fonctionnement d'un réseau de migration est – à quelques variantes près – identique d'une ethnie à une autre » (1996 : 56). Par exemple, l'appartement de Diadié, qui vit en France depuis quarante ans et connaît chaque Soninké de Marseille, est organisé en une sorte de garderie pour enfants soninké-s (à l'année). Les mères salariées, comme celles qui le souhaitent, confient leur(s) enfant(s) aux mamans présentes. Celles à qui j'ai posé la question de savoir pourquoi elles n'ont pas recours aux crèches publiques, répondent qu'elles sont trop onéreuses. Ne s'agit-il pas davantage d'une stratégie d'immersion culturelle, à travers la pratique de la langue, de la cuisine, des savoir-faire soninké-s ? Aussi le grand appartement familial fourmille-t-il d'enfants, de mamans (qui veillent sur les enfants des mères absentes), d'oncles et de cousins qui vont et viennent, suivant les périodes de l'année, de manière transitoire entre l'Afrique et Paris (où est installée une partie de la famille¹¹²). En outre, « les liens de parenté ou d'appartenance à une même région d'origine [écrit A. M. Diop 1996 : 88] se maintiennent et perdurent grâce aux visites fréquentes. »

Mamadou T. et Ismaïl habitent chez Yambi, son mari et leurs enfants. Leurs parents respectifs les lui ont confiés. Au-delà du service rendu (perçu comme « naturel »), ces enfants grandissent dans un environnement (résidentiel) culturellement homogène. Je constate parmi les pratiques éducatives divergentes (entre les Soninké-s musulmans et les Manjak-s catholiques), la délégation parentale des enfants. Les mères musulmanes confient communément leurs enfants à la famille restée en Afrique, dans le cas où l'enfant « *tourne mal* », ou vice-versa, lorsque l'enfant veut étudier en France (cas de Mamadou et d'Ismaïl). En revanche, les parents catholiques rejettent ce procédé et préfèrent élever eux-mêmes leurs enfants. Toutefois, l'idée est utilisée sous la forme d'une mise en garde, d'une stratégie dont le but est d'inciter l'enfant à bien travailler à l'école et à ne pas faire de bêtise. Caroline conseillera, aux femmes qui confient leurs enfants à la famille en

¹¹¹ (Timera 1996 : 26)

¹¹² Importante communauté soninké-e en région parisienne, cf. M. Timera (1996).

Afrique, de garder leurs enfants en France afin qu'ils aient « *une chance pour avoir les bases, pour devenir quelqu'un.* » Christian attribue la tâche éducative aux parents et à eux seuls. « *Le jour où mes enfants, je ne souhaite pas, ils déraillent un tout petit peu, je dirais pas que je les emmène au Sénégal, parce que si je les emmène au Sénégal, je serais obligé d'être là-bas ou ma femme, moi, je préfère que mes enfants soient toujours devant moi ou ma femme, que de les confier à une autre personne étrangère ou à des tantes ou à... je ne suis pas d'accord, moi, pour ce truc, [...] je ne vois pas, je ne sais pas, est-ce que réellement c'est ce qui va faire changer l'enfant, je ne pense pas [...] pour moi, si l'enfant il change de comportement ou il fait quelque chose, c'est à moi de le redresser, c'est à moi de tout faire pour chercher la bonne solution, [...] l'éducation c'est dur, [...] surtout quand ils vont à l'école...* » Christian semble associer cette pratique à une décharge parentale, procédé largement employé, notamment chez les Soninké-s.

Reste que les parents privilégient les relations communautaires. S'agit-il d'une stratégie de leur part, qui consisterait à contrecarrer et à restreindre les influences extérieures, par un apport conséquent de la culture d'origine (transmission rigoureuse) et les moyens de la conserver (immersion culturelle) ? Je rappelle que j'entends par « culture d'origine », un contenu changeant (du fait des conjonctures et des contacts), re-défini et ré-interprété par ses usagers, et dont les caractères originels se re-forment continuellement avec le temps et dans l'espace. En outre, « on est tenté ici, à la suite d'autres chercheurs, de se poser la question de savoir si une intégration réussie, même dans le cadre unitaire et universaliste du modèle français, ne passerait pas par le lien communautaire » (Kilani 2000 : 11). L'auteur cite N. Rouland (1995), lequel constate que « l'organisation communautaire peut atténuer le choc du déracinement pour l'immigré, servir d'institution médiatrice avec la société globale » (*op. cit.* : 11). Une telle stratégie ne peut qu'influer sur l'orientation éducative des parents migrants. Quel que soit le pays d'installation, où ils rejoignent le plus souvent des membres de la famille, les migrants s'attachent à reconstituer le ciment communautaire, et par ce biais, les stratégies éducatives.

Les fêtes « communautaires »

Il s'agit autant de fêtes religieuses (mariage), que de fêtes communautaires (baptême, regroupement associatif...). La mère de Lala privilégie les contacts, dans le cadre d'associations communautaires, au travers de fêtes, de réunions et ce, régulièrement, afin que ses enfants aient des relations avec les enfants d'autres familles africaines à Marseille. « Dans l'immigration, les associations représentent pour les communautés un des éléments de ressourcement identitaire les plus importants : la possibilité de parler sans contrainte dans la langue d'origine, les informations qui s'y échangent sur le pays d'origine, les mariages ou les idylles qui s'y nouent, les activités folkloriques dans lesquelles on investit aussi les enfants... sont autant de manières de vivifier périodiquement l'identité nationale ou régionale d'origine » (Taboada-Leonetti 1990 : 63). Antoinette se souvient qu'elle et ses frères et sœurs fréquentaient davantage « *les jeunes de notre communauté. [...] On se réunissait entre nous.* » Par ailleurs, elle a observé qu'en Afrique, ces réunions sont « *une échappatoire à tous les problèmes, je trouve donc l'enfant en Afrique est beaucoup plus joyeux, j'ai remarqué, beaucoup plus souriant* ». La cohésion par le regroupement agirait sur l'équilibre de l'enfant. Aujourd'hui, ses propres enfants ont élargi leur cercle d'amis et ne côtoient qu'occasionnellement des enfants d'origine africaine. « *Nous, on a un peu plus peut-être de rencontres entre communautés, avec des communautés africaines.* » Les « communautés » – des associations et des réseaux où les femmes jouent un grand rôle (Timera 1996 : 94) – pour reprendre le terme d'une mère, « *c'est une bonne chose, importante, que nos enfants puissent se reconnaître entre eux, qui puissent se fréquenter, ce n'est pas tellement évident* » (Assetou¹¹³). En effet, les relations intra-ethniques de la nouvelle génération tendent à se restreindre, tandis que le réseau des relations inter-ethniques s'élargit, en particulier par le biais de l'école, un cadre dans lequel les liens créés tendent à être entretenus en dehors du temps scolaire (lorsque les parents, après avoir fait connaissance des copains en question, les autorisent à sortir avec). Par ailleurs, les adolescents participent moins, voire quasiment plus à la vie de la communauté (préparation des fêtes, contacts privilégiés) comme le faisaient leurs parents. Une majorité d'enfants ne se réjouit pas comme ses parents et ses aînés d'une fête communautaire, à l'occasion d'un baptême ou d'un mariage, tandis que pour ces

¹¹³ Assetou : Bambara musulmane, née en 1949 à Bamako (Mali) et arrivée en France en 1969. Divorcée (navigateur à la retraite), elle est cuisinière dans une crèche. Elle réside avec deux de ses trois enfants dans le 15^{ème} arr. (l'une des cités de St Antoine).

derniers, il s'agit d'une réelle fête, précédée de préparatifs exaltés, tant personnels que collectifs. Seules « *les mamans sont beaucoup plus motivées [pour participer à ce type d'activités], ils [les adolescents aujourd'hui] trouvent que c'est trop compliqué, qu'il y a trop de chichi... c'est dommage* » (Assetou). « L'identité communautaire – qui est d'abord participation affective à une entité collective, est un pilier constant de toutes les identités. Elle fonde le sentiment d'identité notamment à travers les sentiments d'appartenance, de valeur et de confiance » (Mucchielli 1986 : 68). Moins marquées, cette participation de la part des jeunes et leurs relations communautaires en général ne témoignent-elles pas d'une transformation des représentations de l'altérité, et au-delà des représentations d'eux-mêmes, de leur culture d'origine et de leur propre identité, entre les deux générations ?

III-1-1- ENFANTS ET ALTERITE

A travers des propos (parentaux) de type : « *Je préfère que mes enfants ne fréquentent pas des Maghrébins, qui ne sont pas toujours de bonnes fréquentations, contrairement aux enfants français* » (Antoinette) ou, « *on fréquente pas les Arabes* » (Koudjedji), les enfants, en cours de préparation de leur « sociogramme » (réseau relationnel ; Malewska-Peyre 1990 : 124) intériorisent-ils ces stéréotypes racistes ? L'idéal, pour les parents africains serait que leurs enfants ne fréquentent pas d'« Arabes » ni de « Français » (plus vrai pour les parents musulmans pratiquants). Dans la pratique, il s'agit d'éviter les enfants « mal élevés », le résultat d'une « mauvaise » éducation. En effet, « *qu'il soit français ou africain ou autre, il faut qu'il soit droit [...] Y a des éducations qui me plaît pas. Je veux qu'il soit droit, correct, je surveille bien, je veux pas qu'il [son fils, Abdoubahé] fréquente n'importe qui, des jeunes qui parlent mal, qui volent... interdit...* » (Astou). « *On les limite, dans le sens, on demande qui c'est, si on voit que c'est des gens bien, c'est bon, si on voit que c'est des gens louches, on dit attention, y a ça, ça, ça...!* » Par « gens louches », N'Dack entend « *d'abord, ni drogue, ni vol, ni entourloupe, peut-être c'est sectaire mais c'est comme ça.* » Compte tenu du « brassage culturel » à Marseille, selon Antoinette, qui redoute et par conséquent interdit à ses enfants d'avoir « *des copains qui font des bêtises, mal polis ou bagarreurs.* » Yambi craint « *les Gitans* » (communauté importante numériquement dans le quartier de la Belle de Mai, notamment dans la cité Félix Piat, 3^{ème} arr. de Marseille). Elle ne veut pas que ses

enfants les fréquentent. Elle ajoute qu'elle « *les voyait voler* » dans son magasin (aujourd'hui vendu). Fandé ne veut « *pas de mauvaises fréquentations* » et précise, « *des jeunes qui fument, qui boivent, qui sortent trop, qui vont en boîte.* » La prévention consiste à inviter les enfants à réfléchir sur la personne qu'ils fréquentent. « *Je lui dis toujours [à sa fille Ada], regarde avec qui tu parles, regarde avec qui tu marches, réfléchis sur la personne* » (Jean-Paul). Si l'enfant perçoit la moindre défaillance, une déviance même minime chez un camarade potentiel, il lui est recommandé de prendre de la distance par rapport à ce dernier.

Qu'en est-il des représentations de l'altérité des enfants ? Celles des parents influent-elles sur le choix (l'ont-ils en dehors du cadre scolaire, compte tenu du contrôle parental ?) des fréquentations qu'ils peuvent avoir à, et en dehors de l'école ? La proximité et la fréquence des rapports inter-culturels divergent sensiblement d'une génération à l'autre. Les parents (en particulier les musulmans « peu acculturés ») ayant immigré à l'âge adulte ne côtoient, depuis leur arrivée, pratiquement pas de « non africains ». En revanche, leurs enfants ont grandi, dans le cadre scolaire, avec eux. En effet, « les adolescents, réunis et mis en contact dès leur plus jeune âge au sein des établissements scolaires, plus fortement investis dans le présent que les adultes, moins sensibles qu'eux aux différences sociales, entretiennent des contacts quotidiens et multiformes » (Lepoutre 1997 : 88). Quant aux parents scolarisés en France (Fandé, Antoinette), ils étaient en relation avec les « autres » uniquement pendant le temps scolaire. En dehors, celles-ci fréquentaient les enfants de la « *communauté* ». Antoinette indique que, lorsqu'elle était enfant, il y avait numériquement peu de familles africaines à Marseille, ce qui favorisait le regroupement intra-ethnique. Aujourd'hui, les enfants rencontrent plus largement leurs pairs de diverses origines culturelles. Les rapports se modifient.

Représentations et relations communautaires

J'ai montré que les parents regrettent l'investissement de plus en plus faible des adolescents aux fêtes « *communautaires* » (baptêmes, mariages). Les plus jeunes accompagnent les parents, suivant leur volonté. J'ai assisté à un mariage peul, auquel un certain nombre de « mes » familles soninké-es participaient. J'ai passé l'après-midi avec Guethy et Khoumba. Elles se connaissent et se côtoient dans le cadre de la « *communauté* », par l'intermédiaire de leurs parents respectifs, et

beaucoup moins en dehors. Je les ai interrogées sur les griots (I. Leymarie 1999), dans le cas présent des femmes, qui récitaient, chantaient et recevaient de l'argent. Guethy répond : « *C'est pour qu'elles se taisent qu'on leur donne de l'argent !* » Elle se plaint que « *c'est mort* », qu'il n'y a « *pas d'ambiance* » et proteste – Khoumba approuve – que l'on ne diffuse pas de musique « *pour les jeunes* » ou que l'on ne leur mette pas à disposition « *une salle des jeunes* ». Puisque les anciens ont leurs griots, les jeunes devraient avoir une salle et de la musique : « *Ils devraient prévoir ça !* » (Khoumba). En outre, les hommes et les femmes sont séparés dans l'espace de la pièce, tandis que les plus jeunes se regroupent. Les adolescents n'ont pas les mêmes attentes ni les mêmes représentations de ce type de manifestations que leurs parents. Les propriétés culturelles, « traditionnelles » de ces fêtes (religieuses) n'apparaissent pas dans leur discours. « *Les jeunes ne font plus comme les vieux* », déplore Anna G. La rupture tend à engendrer de l'incompréhension qui, en matière de savoirs (les « *coutumes* », le rôle et la place de chacun) et de pratiques festives communautaires, conduit ces jeunes gens à considérer ce type de fêtes ennuyeuses. A. M. Diop et M. Antoine (1989) ont mené une enquête, qui révèle « un regain d'intérêt de la part des adolescents, à propos des manifestations culturelles. » En effet, Guethy, Khoumba et les autres se réjouissent à l'idée de se rendre à une fête. Toutefois, elles entendent par « fête » une autre organisation, adaptée à leurs goûts (surtout musicaux) et à leur classe d'âge, « *une salle remplie de jeunes* ». En d'autres termes, ces jeunes gens ne refusent pas ce type de fêtes, au contraire, mais en souhaiteraient une adaptation, des revendications que les parents (les organisateurs, en l'occurrence des mères) semblent, pour lors, ne pas prendre en considération.

Représentations de l'altérité des enfants

Les représentations de l'altérité des deux générations ne reposent pas sur les mêmes bases. Qui ces enfants et ces adolescents fréquentent-ils, en dehors du cadre « communautaire », en l'occurrence à l'école ou au collège ? S'agit-il de regroupement préformé – à partir de connaissances intra-ethniques ou familiales (fratrie, cousins) – ou des relations élaborées parmi leurs pairs, dans la classe ou dans la cour de récréation ? Les entretiens menés auprès des enfants révèlent qu'ils ne tiennent pas compte de l'appartenance culturelle ou religieuse de leurs camarades. Ils côtoient des enfants et des adolescents de toute origine confondue

dans et, pour certains, en dehors du cadre scolaire. Parce que « les relations de sociabilité entre adolescents ne sont pas principalement déterminée par l'appartenance ethnique d'origine. Les amitiés franchissent facilement les barrières culturelles, ici d'autant plus que celles-ci sont largement effacées derrière l'expérience sociale et culturelle commune due au partage, depuis la petite enfance, du même type d'existence et des mêmes conditions de vie dans la cité H.L.M. » (Lepoutre 1997 : 80). Toutefois, certains discours peuvent corroborer ceux des parents en matière de représentations de l'« autre », notamment des jeunes d'origine nord-africaine ou comorienne, tout en n'objectant à aucun moment de les fréquenter de manière prolongée. Les propos marquent une distinction entre leurs copains « *arabes* » ou comoriens en particulier, des « *Arabes* » et des Comoriens en général (cf. *infra*).

Le discours des enfants et des adolescents rejoint celui de leurs parents quant aux précautions à prendre en matière de fréquentations, ce qui laisse penser que la prévention parentale – assimilée par les enfants – est efficace. Les enfants prennent en considération la nature du comportement des copains. Guethy rapporte que, « *des fois, quand elle [sa mère] me voit fréquenter des copines, y en a qui sont pas bien, et mon père, il me fait, fais attention ! Faut pas trop traîner avec elles, attention, on sait jamais si elles t'entraînent et tout, et toi, tu peux pas reculer, tu peux pas lui dire non, donc, tu fais attention, sinon, comme j'en ai pas des copines comme ça, alors...* » Régulièrement, particulièrement quand les enfants sont jeunes, les parents réitèrent les mises en garde : « *Fais attention à un tel !* », se souvient François. « *Ils veulent pas que je fréquente des voyous* » (Jean). « *Elle [la mère de Khoumba] veut des gens normal, quoi, elle les connaît de toute façon mes copines, elle préfère les connaître parce qu'elle préfère pas que je traîne avec n'importe qui.* » Le contrôle est plus marqué en milieu musulman pour les filles pubères. Je pose la question de savoir pourquoi à Khoumba, qui répond : « *[Ils ont peur] des hommes ! Parce que nous, les musulmans, faut qu'on reste vierges, c'est pour ça, quoi... c'est vrai aussi, y a des malades dans la rue, ils peuvent vous brancher comme ça...* » Quant aux garçons, les parents (musulmans et catholiques) redoutent les influences néfastes qui pourraient conduire à des déviances sociales (cf. *supra*). Les critères de « bonnes » ou « mauvaises » fréquentations font écho d'une génération à l'autre ; l'assimilation de la prévention parentale est manifeste. Les enfants de Christian

répondent [à la question : qu'est-ce que vous recherchez chez vos copains ?] : « *Gentils et bien élevés.* » [On s'en rend compte comment ?] « *En classe, qui fait plein de bruits, il insulte les maîtres, il lance des trucs au tableau... quand le prof qui crie, y en a qui lance des papiers, des trucs comme ça.* » [Vous en pensez quoi ?] « *C'est pas bien ! Au lieu de lancer des papiers, faut travailler.* » Le père a, de la même manière, fait référence à ces types de conduite à condamner (insulter) et à adopter (travailler). Autrement dit, il ne faut pas fréquenter « *ceux qui volent et tout* » (Abdoubahé), « *les grands [qui] fument et [ceux] qui s'amuse trop* » (Samba), ni « *les filles qui couchent, qui sortent, fument, se droguent...* » (Ada), mais « *ceux qui écoutent, respectent les profs* » (Diarietou), et ne « *pas suivre les voyous, c'est pas bien* » (Jean-Nicolas). Par conséquent, Khadidjatou n'a « *pas de mauvaises fréquentations* », et Ada a uniquement des « *copines [qui] ne fument pas, j'ai jamais eu de mauvaises fréquentations.* »

Les enfants « savent » qui ils ne doivent pas côtoyer. La confiance, de la part des parents, est instaurée et – implicitement – à entretenir. Aussi les parents de Marilyne « *ne surveillent pas vraiment.* » Toutefois, dans l'enceinte du collège où il est impossible pour les parents de contrôler, un relais peut être pris : en déléguant la surveillance à une tierce personne, ayant accès à l'intérieur du collège. Par exemple, Ada n'envisage pas d'avoir un petit ami, car « *mes parents ne veulent pas et comme mes cousines sont dans le même collège [...] qui balanceraient.* »

Des fréquentations

Lorsque François était adolescent, il côtoyait davantage les enfants de la « *communauté africaine, et la semaine, les copains à l'école [...] pas des Africains* [puisque lui et ses frères et sœurs étaient les] *seuls Noirs de l'école.* » La semaine, il « *jouait avec les Blancs, le week-end, avec ses amis africains et sa famille.* » Aujourd'hui, François a davantage de copains africains ou d'origine africaine, avec lesquels il va en « *boîte de nuit africaine* ». La génération actuelle (les enfants et les adolescents d'aujourd'hui) semble avoir les mêmes copains dans, et en dehors du cadre scolaire, ce qui n'était pas le cas pour François et ses frères et sœurs il y a trente ans. De même, les enfants ou adolescents « fraîchement immigrés » (Lepoutre 1997) n'avaient, en Afrique, que des camarades africains. « *Là-bas, [Ismaila n'avait] que des [copains] Sénégalais.* » Arrivés et scolarisés en France, ces derniers ont

aujourd'hui des relations de nature pluriculturelle. En outre, Diarietou, qui n'a pourtant pas véritablement vécu en Afrique, considère l'amitié en France « *difficile* », alors qu'en Afrique, « *on est jamais seule là-bas.* » Leurs relations extra-communautaires et extra-scolaires sont toutefois limitées. Par exemple, ces enfants ne vont pas aux anniversaires de leurs camarades de classe. En revanche, les garçons s'entraînent dans les clubs sportifs du quartier.

Je me suis d'abord posé la question de savoir si ces enfants privilégiaient des relations intra-ethniques dans le cadre scolaire, en observant d'éventuels liens d'amitié entre les élèves d'origine ouest-africaine du collège où je travaille. Malheureusement (pour ma recherche), ce collège compte moins de cinq élèves en question, sur cinq cents inscrits (année 2000-01) : deux frères et sœurs (6^{ème} et 4^{ème}), Guethy et Diarietou (3^{ème}). A défaut d'observations et d'« échantillon » représentatif, j'ai donc travaillé à partir des discours. Guethy (Toucouleur) et Diarietou (Soninké) se connaissent – « *Je la connais mais pas trop* » (Guethy) – mais ne se fréquentent pas ni au collège ni en dehors. Si Khoumba (Soninké) a des copines « *sénégalaises* », ce sont « *des amies de ma mère, ou comme ça, mais à l'école, non.* » Guethy et Khoumba se connaissent (par l'intermédiaire de leur mère), mais ne passent du temps ensemble qu'à l'occasion de fêtes religieuses (baptême, mariage).

Les fréquentations de ces jeunes gens, notamment dans le cadre scolaire, s'avèrent davantage extra- et pluri- que intra- culturelles, et comparés à leurs parents, les représentations de l'altérité divergent sensiblement d'une génération à l'autre : le résultat est dû, en partie, au contact pluriculturel prolongé (dans le temps et dans l'espace). Le choix résulte par ailleurs des sentiments de chacun. La question, posée de manière plus ou moins formelle : « A l'école, de quelle origine sont tes copains et copines ? » a donné des réponses analogues. « *De tout* » (Mamadou T. et Jean) ou « *tout* » (Abdoubahé), à « *n'importe quelle...* » (Khadidjatou), en passant par « *des Sénégalais comme moi, Comoriens, Français, Arabes...* » (Ismâïla) et des « *Français, Africains, Arabes, et un copain qui parle la même langue* » (Samba et Idrissa S.). La plupart des amies de Khoumba sont « *des Arabes, quoi, j'ai des copines françaises mais pas beaucoup, le plus, c'est des Arabes.* » Les meilleur(e)s ami(e)s sont « *Capverdienne et une Arabe [Tunisie]* » (Khadidjatou), « *Tunisien* » (Jean),

« *Vietnamienne* » (Lauriane) et « *Italien* » (Mickaël). J'ignore s'il s'agit d'enfants natifs ou originaires des pays cités, ce qui montre que la distinction, pour les enfants enquêtés, ne fait pas sens. Les meilleurs amis de Lauriane et de son frère ne sont pas musulmans. A l'école, Caroline a « *cinq copines françaises* », tandis que son frère Jean-Claude a « *un bon copain arabe*. » Aucun ne parle de la culture d'origine de leurs camarades en ces termes, mais les désignent par celle des ascendants. L'origine culturelle n'importe pas dans le choix d'un camarade. Une maman résume bien la situation : « *Ils se tolèrent mieux les jeunes [alors qu'] il y a certains parents qui ont peur*. » Par exemple, Yambi « *craint les Gitans du quartier* », tandis que ses enfants les côtoient à l'école (sans toutefois véritablement lier des relations d'amitié), où chaque enfant est d'abord considéré (entre eux) comme tel. Les enfants retiennent seulement, des mises en gardes parentales, qu'ils ne doivent pas fréquenter un individu déviant. L'altérité apparaît moins en termes d'appartenance à telle ou telle culture d'origine, qu'en ceux des qualités d'une personne avec laquelle on noue ou pas des liens d'amitié. Dans les banlieues parisiennes par exemple, « les affinités ethniques jouent parfois [...] mais ne conditionnent pas de façon décisive le recrutement des groupes. L'âge et les affinités de personnes sont plus souvent déterminants » (Lepoutre 1997 : 104). Toutefois, je fais référence au collège où je travaille, la majorité des élèves sont musulmans, ce qui cristallise une appartenance religieuse commune, puisqu'ils ont appris (à l'école coranique) l'unicité des fidèles au-delà de toute autre appartenance. A ce propos, je rapporterai un extrait des résultats d'enquête de Julie Briac, menée au collège Vieux-Port (2^{ème} arr.), dans le cadre de sa recherche doctorale en psychologie du développement spécialisé en interculturel (Aix-en-Provence). J. Briac a cherché à déterminer le profil d'acculturation des élèves de 4^{ème} (13-15 ans) et de 3^{ème} (14-16 ans), de toute origine confondue, et en particulier ceux d'origine comorienne. J'ai retenu les réponses de deux de « mes » interlocutrices, élèves au collège. A la question : « Selon toi, quelles sont les caractéristiques principales d'un « vrai » Comorien ? », Guethy a écrit : « *Etre musulman, respecter les contraintes islamiques, aller au choni, s'habiller de façon à ne pas montrer ses formes et être solidaire et faire preuve de solidarité avec les pauvres* », et Diarietou : « *Les caractéristiques des Comoriens sont le respect de la religion car c'est très, très important et respecter les parents et avoir de très bon cœur*. » Les deux adolescentes définissent les Comoriens à travers des caractéristiques religieuses, celles de l'islam (selon Guethy), et des

valeurs propres à sa culture d'origine pour Diarietou. L'identité « ethnique », comorienne, est comme gommée. Les Comoriens sont avant tout des musulmans pour l'une, et des Africains pour l'autre. J. Briac leur a ensuite demandé : « Selon toi, quelles sont les caractéristiques principales d'un « vrai » Français ? » Pour Guethy, « *le Français est blanc. Il est catholique ou chrétien. Il mange du porc. Il se dévêti. Il ne doit pas forcément attendre le jour du mariage pour faire l'amour.* » Elle définit les « Français » par opposition aux caractéristiques de l'islam. Les « Français » sont, pour Guethy, des « non musulmans ». Quant à Diarietou, les caractéristiques des « Français », « *c'est de respecter [...] la loi.* ». Elle les définit par leur cadre (institutionnel) de règles, et associe l'identité nationale à l'adhésion à leur institution juridique.

Scolarisés en France, les enfants se côtoient depuis la maternelle, et ont ainsi appris à se connaître – même s'ils n'évoquent pas entre eux leur origine culturelle. Ils se savent « différents » : « Les enfants [...] évoluent dans des cercles très mélangés [dans laquelle s'élabore « une sociabilité mélangée sans dominante particulière » (Tribalat 1995 : 133)] : on assiste là à une acculturation originale qui ne se résout pas à l'absorption pure et simple » (*op. cit.* : 217). Parallèlement, ils sont semblables par leur appartenance au même groupe de pairs : des enfants, des adolescents, et à l'école des élèves. En outre, les caractéristiques sociales, culturelles et religieuses de la population scolaire (à dominante musulmane à Marseille, exceptés les établissements catholiques privés de quelque-uns de mes interlocuteurs) contribuent à cristalliser un aspect de l'identité de ces jeunes (musulmans) qui partagent la même confession religieuse. L'identité religieuse est manifestement retenue, et fait sens pour les usagers à la fois dans les processus d'identification et de différenciation.

III-1-2- MARIAGES

La réaction de Mamadou S. et de N'Deye à l'égard de ma situation familiale (célibataire, sans enfant, vivant seule) à 26 ans est significative. A plusieurs reprises, ils m'ont posé les mêmes questions, à savoir mon âge, si j'étais mariée et si j'avais des enfants ou alors, comme s'il n'y avait que deux alternatives, si je résidais chez mes parents, et réagissaient par : « *Chez nous, une femme à 26 ans, elle est*

mariée, elle en a déjà deux ou trois [enfants]. Pour chez vous, tu es jeune » (N'Deye). Ce qui est admis et normalisé en France, ne l'est pas pour parents africains musulmans et « peu acculturés ». En revanche, les réponses aux questions similaires de la part de parents catholiques, moins fréquentes, donnaient lieu à des commentaires de type : « *C'est normal, vous finissez vos études d'abord* » (Antoinette, Thérèse, N'Dack et Jean-Paul).

Dans une société où les situations familiales (multiformes) sont choisies et consenties, et non (plus) dictées par un impératif social, où les mariages ne sont plus prescrits mais consensuels, et où l'autonomie individuelle et la liberté sexuelle orientent les devenirs, quelles représentations ont les parents, puis les enfants, du mariage ? Quelles sont les pratiques et les perspectives matrimoniales ?

Mariages « *arrangés* » : le point de vue des parents

J'ouvre une parenthèse sur des parents, dont le degré de parenté est proche, voire consanguin. Astou et son époux ont le même père, qui a eu deux épouses : les mères respectives d'Astou et son mari cf. schéma n°3, p. 210). Mamadou S. et N'Deye sont cousins : la mère de Mamadou S. et celle de N'Deye sont sœurs cf. schéma n°4, p. 210). La mère de Khanify s'est remariée, suite au décès de son premier mari, avec le frère du père de son mari, Ali (cf. schéma n°5, p. 211). Le père du père de Mamadou T. et celui de sa mère (cousine parallèle patrilatérale) sont frères (cf. schéma n°6, p. 211).

Par endogamie, il faut entendre : « Une règle qui prescrit ou permet de contracter alliance à l'intérieur d'un certain périmètre social de caste, de classe, d'appartenance nationale ou régionale, de religion, etc. » (Laburthe-Tolra et Warnier 1993 : 60). Khanify avoue ne pas aimer l'idée de marier ses filles avec des hommes d'un autre groupe ethnique, notamment des Toucouleur-s précise-t-elle : « *Ils sont pas comme nous* » (pourtant les plus proches d'un point de vue ethnique et religieux). Le mariage est l'alliance de deux identités. Le propos soulève la question de la proximité géographique (en Afrique), ethnique et religieuse (en France) entre les Soninké-s et les Toucouleur-s.

M. Kilani (2000 : 257) cite J.-L. Bonniol, qui écrit : « Un groupe organise ses propres reproductions et dynamiques biologiques, à des fins identitaires. » Les critères de choix du conjoint par les parents musulmans pour leurs enfants, surtout pour les filles, portent sur l'appartenance ethnique et religieuse de l'élu. Le plus souvent, en milieu musulman « peu acculturé », il s'agit d'un « *cousin* » : le fils de frère ou de sœur de père ou de mère, dont la définition en termes de degré de parenté varie voire diverge suivant les interlocuteurs (parents et enfants). « Le critère le plus fréquent est l'appartenance religieuse » écrit M. Timera (1996 : 125). Toutefois, « limiter les choix matrimoniaux à un groupe religieux, les étend au fond à un groupe ethnique » (*op. cit.* : 125). N'Deye explique que les parents ont « *leur mot à dire* ». Toutefois, si l'un des enfants manifeste le désir d'épouser une personne en particulier, « *il doit le dire aux parents* » et ceux-ci aviseront. N'Deye insiste : ces enfants auront le choix (limité, suivant les critères vus ci-dessus) et rappelle que sa génération et les précédentes acceptaient la décision parentale, c'est-à-dire que « *la mère disait à son neveu, je te donne ma fille. [...] Maintenant, il accepte plus* » (N'Deye). Il y aurait glissement du conjoint imposé au choix parmi plusieurs époux potentiels. A propos des mariages arrangés, les mères (musulmanes, « peu acculturées ») affirment qu'ils n'ont pratiquement plus lieu aujourd'hui et en France. La génération actuelle (en France) a le choix. « *En Afrique, avant, c'est le mariage arrangé, c'est les parents qui choisit, maintenant, c'est fini, il a le choix, soit un cousin, soit quelqu'un d'autre* » (Koudjedji). Pourtant, l'alternative d'un mariage avec un cousin est encore largement marquée (et prescrite). Yambi indique, concernant ce type d'union, qu'il y en a « *moins maintenant.* » En juillet 1999, une partie de la communauté sénégalaise musulmane (principalement des Peul-s) a célébré le mariage d'une jeune fille âgée de 15 ans ½ en l'absence de son mari, un cousin résidant en Afrique. Compte tenu de l'absence d'un des deux époux, ce « mariage » n'est pas civil (légal au regard de la loi française), mais traditionnel (reconnu par la communauté). La mariée rejoindra définitivement son époux et l'Afrique le mois suivant. N'Deye aborde, lors d'une discussion avec une amie, la question de l'âge de la jeune mariée : « *C'est la première fois qu'on fait ici, au pays, on le fait.* ». Elle ne commentera pas le degré de parenté de l'époux ni le départ sans retour de la jeune fille élevée en France. J'apprends par ailleurs qu'un père proposerait sa fille à une famille dans le cas où il y aurait une dot, ce qui lui laisserait un droit de regard sur le choix du conjoint. Si la famille fait le choix, en fonction de critères tels que l'âge du

conjoint, sa situation sociale, son nom, son rang, etc., leur fille serait ainsi promue. En revanche, si la demande est faite par la famille du futur époux, la dot ne serait plus obligatoire : le père donnerait sa fille « *gratuitement* » (sans dot), rapporte Khanify. L'intérêt économique influerait-il dans le choix ? Dans le cadre d'une alliance exogame, le groupe « donneur » doit être compensé par le groupe « preneur » pour la perte d'une femme, donc d'une procréatrice et des enfants à naître. La famille de la mariée de 15 ans ½ aurait reçu l'équivalent de 30 000 francs de cadeaux : treize sacs poubelle de 100 litres (représentent-ils une unité de mesure ?) contenant des tissus (pagnes), des marmites, des bijoux en or, de l'argent liquide, etc¹¹⁴.

Dans la pratique, les filles aînées d'Ali et de Khanify sont fiancées à des « cousins », qu'elles n'ont pas choisis. Diarietou réagit négativement à ce propos, refuse d'entendre parler de son « *fiancé* » et s'énerve lorsqu'il en est question, ce dont ses sœurs s'amusent. Malgré tout, Diarietou acquiesce à propos de son avenir matrimonial. Le « *fiancé* » de Diari (l'un des fils du frère aîné de son père) a vécu dans la famille lorsqu'il était enfant, et a partagé les jeux de Diari et de ses sœurs. Elle semble le considérer comme un frère, non comme un mari et déplore d'être fiancée à son âge (15 ans). Pour une collégienne en France, cette pratique matrimoniale à laquelle elle est assujettie, est en décalage avec l'usage occidental. Il s'agit d'un cas de conflit (cf. *infra*) entre les parents, dont les règles « traditionnelles » organisent les pratiques, et les enfants. Seule échappatoire, le capital scolaire de Diarietou lui permettrait de rester en France et de travailler (si son futur époux y consent). Cependant, sa mère s'alarme du choix professionnel de sa fille : « *Aide-soignante, c'est trop dur.* » Si Diari réussit, si elle obtient un diplôme, elle aura plus de chance d'après sa mère, qui pourrait « *sauver* » sa fille en intervenant avec l'argument du bagage scolaire. Dans le cas contraire, Diari se mariera et ira vivre en Afrique si son époux le décide. « Le devenir social et humain, à savoir le statut de mère et d'épouse, prime souvent sur le devenir professionnel, qui peut être sacrifié sur l'autel du mariage » écrit M. Timera, à propos des Soninké-s (1996 : 121). Il montre que certaines jeunes filles essaient de mieux réussir, d'atteindre des performances scolaires susceptibles de dissuader les parents. Les filles se trouvent entre « deux pôles d'inégale valeur symbolique aux yeux de la

¹¹⁴ Informations recueillies auprès de Josiane (Béninoise catholique), en contact avec un certain nombre de femmes africaines musulmanes par son commerce de produits alimentaires « africains » (quartier de Noailles, aujourd'hui fermé).

famille : le succès scolaire d'une part et un « mariage réussi » [dont] les parents [font] une condition essentielle qui, à la limite, peut justifier les manquements au premier » (*op. cit.* : 122).

Avant son mariage, une fille répond aux décisions de son père, ensuite, à celles de son époux. Khanify explique que son mari décide pour elle. Le cas de Niouma (17 ans), l'aînée de Diarietou, est différent. A ce jour, aucune famille n'a proposé un fils aux parents de Niouma, elle n'est donc pas « *fiancée* ». Le futur époux n'étant « *pas trouvé* » (Khanify), aucun mariage n'est envisagé, ce qui donne lieu à une situation manifestement problématique d'après les réactions de la mère. Quant à Aminata, l'une des sœurs cadettes, elle est promise à un cousin depuis déjà quelques années. Elle ne paraît pas opposée à cette décision parentale, compte tenu peut-être de son jeune âge (12 ans). Khanify affirme que l'une de ses filles pourrait épouser une autre personne qu'un cousin. Toutefois, Diari et sa cadette Aminata sont promises à des cousins. Quant au degré de parenté, Diari épousera l'un des fils du frère aîné de son père.

Les conflits générés par les décisions parentales en matière d'unions matrimoniales semblent peu fréquents. La génération actuelle des jeunes filles ne s'y oppose pas, ou ne les conteste pas toujours ouvertement : les filles ne refusent pas le conjoint imposé, sachant qu'elles seraient bannies. Depuis leur plus jeune âge, elles assimilent implicitement leur situation et les conditions matrimoniales futures. Par ailleurs, la situation des garçons, dont on parle encore moins dans les familles (musulmanes « peu acculturées »), est similaire à celle des filles. Badou¹¹⁵ soulève le « *problème* » du mariage arrangé, qui concerne également les garçons. Ils auraient encore moins de recours que les filles (assistante sociale, personnel éducatif scolaire, justice), parce que « *les gens ne savent pas qu'on n'a pas le choix nous non plus, qu'on nous impose une épouse* » (Badou). Moins reconnu que celui des jeunes filles, le mariage préférentiel peut être aussi imposé aux jeunes hommes. M. Timera (1996 : 121) montre que « même si les parents nourrissent parfois des projets matrimoniaux » pour les garçons, leur « marge de liberté est bien plus grande » que celle des filles. Le mode d'éducation et le contrôle social diffèrent suivant le sexe de l'enfant.

¹¹⁵ Sénégalais, Wolof, musulman (confrérie tidjane), étudiant en droit. En France depuis peu, pour ses études universitaires.

En milieu catholique

Lorsque je demande à Thérèse si elle et son époux ont un quelconque lien de parenté, elle répond, atterrée : « *Non !* » Elle précise que certaines familles, dont les membres sont « *lointains mais pas proches* » organisent des « *présentations* » entre jeunes gens. Le degré précis de parenté n'a pas été défini. Il semblerait que le degré de cousin « épousable » soit variable suivant l'appartenance ethnique. Au cours d'une discussion entre Marie et Anna G., deux grands-mères serer-es catholiques, j'apprends que les Manjak-s, les Serer-s, les Diola-s (des groupes ethniques plutôt catholiques) ont une « *loi de clan* » qui exclut le mariage entre certains « cousins » considérés comme des « frères ». Le « cousin », fils du frère de la mère (cousin croisé matrilatéral) est « épousable », tandis que le « frère », fils du frère du père (cousin parallèle patrilatéral) ne l'est pas. Les codes matrimoniaux ou modes d'alliance préférentielle varient aussi suivant l'appartenance ethnique. Fandé apporte des éléments qui nuancent les précédents : « *Chez les Wolof-s, on épouse quelquefois la fille de son oncle, c'est un mariage de famille mais c'est plutôt chez les musulmans, chez les Manjak-s, y a des mariages de famille mais avec un oncle éloigné.* » Par ailleurs, le choix de l'endogamie n'est qu'en partie économique, il permet surtout de maintenir le patrimoine, l'héritage culturel et éducatif, qu'il s'agit de ne pas dissoudre.

A propos du mariage « arrangé », Thérèse affirme : « Les enfants sont libres chez nous, avant ils étaient promis mais aujourd'hui, ça se fait plus, ça fait des histoires... Ça arrive des fois, y en a qui le font mais pas nous, les enfants ont leur mot à dire... » Caroline C. considère que le mariage préférentiel « c'est chez les musulmans, moi, j'aurais pas accepté qu'on me marie, mes propres parents se sont choisis ! Les femmes musulmanes sont souvent soumises, c'est entre la famille mais ça commence à changer... » La mixité religieuse dans le couple paraît ne pas poser problème pour les parents catholiques, contrairement aux parents musulmans « peu acculturés ». N'Dack, une mère wolof musulmane, a marié l'une de ses filles à l'un des fils de Anna G., Serer-e catholique. Les filles de Fidji¹¹⁶ (une mère catholique mariée à un Sénégalais musulman puis divorcée) « sont libres de faire leur choix, si elles veulent se marier avec un catholique, elles peuvent, si elles veulent se marier à un musulman, c'est pareil. » Il faut préciser qu'« un homme musulman peut épouser

¹¹⁶ Une sœur de Marcelle

une femme non musulmane, à condition qu'elle pratique l'une des religions du Livre ; une femme musulmane ne peut pas épouser un non musulman »¹¹⁷ (Boubakeur 1993 : 53). Le temps des alliances prescrites semble révolu chez les catholiques. Néanmoins, les choix (fixés par les enfants) restent circonscrits (cf. infra).

Mariages « *arrangés* » : le point de vue des enfants

Guethy affirme qu'« *avant, c'était le mariage forcé et tout, maintenant, même aux Comores, dans les pays comme ça, maintenant, c'est bon, on a plus de mariage forcé.* » Or, ce type d'unions a lieu en Afrique de l'Ouest (en milieu soninké et peul musulmans) comme aux Comores¹¹⁸. Contrairement aux autres jeunes filles, Guethy n'est pas « promise » à un époux choisi par les familles respectives. J'ai posé la question, aux enfants, de savoir s'ils envisageaient d'épouser un(e) « cousin(e) » et examiné leurs réactions. Lala, une lycéenne d'origine malienne musulmane, est un cas atypique (parents maliens musulmans d'origine urbaine en Afrique, lettrés, salariés) par rapport aux autres adolescentes de même origine (ethnique). Elle considère les unions entre cousins « *incestueuses. C'est pas normal, j'ai peut-être pris la mentalité d'ici...* » Les parents de Lala ne sont pas issus de la même parenté. Les plus vives réactions ont été de la part des adolescents d'origine manjak, des catholiques. « *Non ! Pas avec une cousine !* » assure Jean-Nicolas. « *Pas chez les catholiques* » précise Jean, et Ada, que ses « *parents n'accepteraient pas, ils veulent être modernes. Chez nous, c'est pas une tradition, avant oui, mais les jeunes filles, elles veulent plus.* » Marilyne confirme le propos des autres. Elle évoque toutefois le mariage possible avec un « cousin éloigné ». Je lui demande de préciser le degré : « *Pas avec un cousin germain, jamais de la vie. On dit « cousin » parce qu'ils ont la même langue.* » S'agit-il d'une personne de la communauté sans lien de parenté, du moins rapproché ? Je n'ai pas réussi à en savoir davantage. Cependant, John, au cours d'un entretien, rapporte que son frère Jean-Nicolas « *aime Anna [M.]* » (cousine croisée matrilatérale). Est-ce à prendre en considération ? S'agit-il d'une taquinerie entre frères, ou y a-t-il un fond de vérité ? Le concerné s'étant braqué à la suite de cette allégation, je n'ai pas insisté puisque lui-même m'a assuré que « *chez les catholiques, on n'épouse pas sa cousine* ». Diarietou explique que « *se marier avec un cousin, c'est pas un vrai cousin* », sans en préciser le lien de parenté. J'ai supposé

¹¹⁷ cf. Coran II-220 et Qaradhawi 1995 : 189

¹¹⁸ Sources : « Samia ou le Grand Mariage », film documentaire diffusé sur Arte, et entretiens informels sur mon lieu de travail, au collège Vieux-Port, qui compte une majorité d'élèves comoriens (natifs ou originaires).

a priori qu'il s'agit d'une personne de même appartenance ethnique. Diarietou et ses sœurs ont, un jour de soutien scolaire, fait référence à une sortie « *au Mac Do avec leur frère Ali.* » Or, Ali est le fils du frère de leur père, qu'elles considèrent manifestement comme un frère. Je leur ai demandé s'il en était de même pour les fils des sœurs de leurs deux parents. Sont-ils des « frères » ou des « cousins épousables » ? Je me suis heurtée une fois encore à un flou persistant, de la part des parents comme des enfants. L'union entre cousins parallèles et croisés, considérée comme incestueuse, n'est pas admise voire réprouvée en France. Mes informateurs, en connaissance de cause – « *En France, il dit que c'est pas bon* » (N'Deye) – ont systématiquement biaisé leur discours à propos de leurs propres pratiques matrimoniales. De la même manière, sachant que la loi française interdit la polygamie, des co-épouses m'ont assuré être des sœurs. Ou encore, une « maman » rencontrée au mariage de la jeune mariée peul-e m'a garanti que celle-ci était majeure, or elle n'avait que 16 ans.

Les unions endogames perdurent, dans une assez large proportion. Des paramètres tels que l'appartenance ethnique et religieuse, le rang de l'enfant dans la famille entrent largement en considération. En effet, les aînées des populations pratiquant ce type de mariages sont promises, mais leurs cadettes le seront-elles ? Le rôle de la famille interférera-t-il autant dans la parenté, dans les années à venir ? La question nécessiterait une étude diachronique. Cependant, il semblerait que l'on épouse moins systématiquement et strictement une personne de même origine ethnique, hormis dans les familles « peu acculturées ». En revanche, les jeunes gens tendent à épouser une personne originaire du continent africain. Tous les mariages célébrés pendant les années de terrain ont uni des couples « africains » (des plus « traditionnels », dans le même groupe ethnique, aux plus mixtes, d'origine ouest-africaine). Un glissement semble s'effectuer : de l'endogamie vers davantage de mixité culturelle.

En outre, Mamadou S. et N'Deye racontent qu'en Afrique, une fille quitte sa famille, son foyer lorsqu'elle se marie, alors qu'un fils continue d'habiter dans la maison familiale avec sa femme. Ces derniers, et les enfants qui naîtront, habiteront la maison du père du mari. L'espace du village rend possible l'agrandissement d'une habitation, la construction d'un bâtiment supplémentaire à cette occasion. Or, en

France, la pratique est infaisable. A défaut d'agrandir l'espace familial habitable, le jeune marié et son épouse devront habiter un autre logement.

Perspectives matrimoniales

La question posée aux enfants et aux adolescents de savoir qui envisagent-ils d'épouser a rapidement laissé place à une idée assez précise bien que, dans un premier temps, elle les a embarrassés, probablement à cause de leur âge, par pudeur ou car la perspective est encore lointaine. Toutefois, pour certaines, la question ne se pose pas : les parents y ont déjà répondu par un mariage arrangé. Pour ces dernières, il s'agit là d'un sujet épineux. Toutes les jeunes filles ne m'ont pas confié si elles sont ou seront fiancées, puis mariées ou pas, suivant la décision familiale. Les autres ont, malgré leur jeune âge, une idée assez précise du futur conjoint, notamment de son appartenance culturelle. Pour M. Timera, le choix matrimonial des jeunes, surtout des filles, subit celui des contraintes identitaires qui, à la différence des parents, est « en théorie transgressables face à l'amour », une « conception qui n'est pas seulement liée au romantisme propre à leur âge et à leur sexe », et « le signe d'un rapport plus souple à la loi du groupe » (1996 : 125). A travers les perspectives matrimoniales se dessinent des représentations de l'altérité et au-delà, l'expression d'un sentiment d'appartenance culturelle et religieuse.

J'ai examiné, par le biais des perspectives matrimoniales, les critères ou canons de beauté et au-delà, les représentations de leurs semblables, de même origine culturelle. Une majorité d'entre eux sait d'ores et déjà qui ils épouseront :

- « *Je me marierai avec un Noir* » (Mariama, 7 ans).
- « *Avec un Africain parce qu'il a la même peau que moi* » (Caroline, 8 ans).
- « *Une Sénégalaise parce que je suis Sénégalais* » (Ismâïla, 10 ans).
- « *Une Sénégalaise, parce que c'est de mon pays, ma coutume aussi* » (Samba, 13 ans).
- « *J'aimerais bien [me marier avec] un Sénégalais, sinon, un Américain black (rires)* » (Khoumba, 14 ans).
- « *Un Sénégalais parce que j'ai été élevée comme ça* » (Marilyne, 18 ans).
- « *Un mari comme moi, de même race et tout, enfin, c'est pas obligé mais je préfère. Comme ça, on parlerait la même langue, on pratiquerait les mêmes coutumes, on aurait la même éducation et tout, comme ça, pour nos enfants et tout, comme ça...* » (Guethy, 13 ans). J'ai souligné certains passages du propos de Guethy,

afin de mettre en relief les critères de choix que les autres enfants expriment implicitement. Aucun ne précise l'appartenance ethnique ou religieuse du futur conjoint, et tous emploient des qualificatifs généraux (Sénégalais, Africain, Noir, de « même race »). Je reviendrai sur l'usage des référents d'identification à partir desquels ils se désignent. Khoumba a, en ce moment, un petit ami « *sénégalais* ». Je lui demande si elle l'a « choisi » en fonction de son origine culturelle : « *Non, c'est un hasard, j'ai pas choisi... [...] quoi y avait de tout, mais je suis déjà sortie avec un Français, un Arabe, maintenant, c'est un Sénégalais... En plus, on s'entend bien quoi... avec ceux de... quoi, ceux qui sont pareils que nous, je sais pas, on peut leur dire des trucs...* » Toutefois, des racines, une origine communes leur permettent de partager, d'échanger des aspects de leur culture d'origine commune. A propos de « petits amis », ils sont proscrits en milieu musulman « peu acculturé », et ne sont que tolérés dans les milieux catholiques et « plus acculturés » (à la condition qu'il n'y ait pas de relations sexuelles). A propos de sexualité, je me suis posé la question des représentations et de la prévention familiales en matière de maladies sexuellement transmissibles comme le sida, qui s'avère ni abordé ni abordable. Aucun n'y a fait référence. Les parents n'en parlent pas aux enfants, qui ne les interrogent pas sur la question. Au-delà du tabou autour de la sexualité, la virginité des filles jusqu'à leur mariage ne conduit ni les uns ni les autres à considérer la question des MST. Qu'il s'agisse des filles ou des garçons, on ne parle pas de sexualité, ni de ce qui lui est rattaché. Hormis Khoumba, les jeunes filles enquêtées n'ont pas et n'ont jamais eu de « petit ami » et, si cela devait leur arriver, « *mes parents ne devraient pas savoir, ils disent que c'est pas bien* » (Anna M.). Certaines d'entre elles (musulmanes et catholiques) revendiquent de ne pas avoir ce type de relation et valorisent la perspective de garder leur virginité jusqu'au mariage. Au cours d'un entretien, je demande à Khoumba si elle compte rester vierge jusqu'à son mariage : « *Ah oui ! Oui, c'est ce qu'elle nous dit ma mère. Par exemple, je sais pas, quand on sort avec des mecs, c'est ça qu'elle nous dit, faites attention, parce que ma foi, on sait jamais !* » Mamé, sa mère, semble plus permissive que d'autres (appartenance ethnique et religieuse comparable). Issue d'une famille monoparentale (parents divorcés), Khoumba est autorisée à « *sortir avec des garçons* », si celle-ci respecte les règles (uniquement des flirts) et la confiance de sa mère. J'ai en outre demandé aux adolescentes leur position sur la virginité avant le mariage et la valeur symbolique que cela représente. Il s'agit, semble-t-il, d'une prescription religieuse

(elles associent la règle aux autres prescrites par l'islam) pour les jeunes filles musulmanes, et une valeur familiale pour les catholiques.

Des plus jeunes aux aînés, aucun n'envisage de se marier avec un « non Africain », excepté Ada, qui épouserait plus volontiers un « *Français* ». Malheureusement, entre le moment où j'ai recueilli son propos et celui où j'ai « dépouillé » cette donnée, plus d'une année s'est écoulée et je ne suis pas retournée voir Ada pour savoir de quel « type » de Français – « Blanc », d'origine étrangère – elle faisait référence. C'est donc avec des regrets que je ne peux analyser – faute de précisions – son choix (singulier).

Quant à ceux, ou plutôt celles dont le choix du conjoint revient à la famille, elles préféreraient « *rester célibataires* ». Niouma, dont les parents n'ont pas encore « *trouvé* » de fiancé, n'a « *pas envie de nettoyer, de faire à manger...* », tâches qu'elle associe au statut d'épouse. Sa sœur, Diarietou – en réaction à son mariage imposé futur – n'« *aime pas les hommes sénégalais* » qui sont « *cons, laids, parlent trop vite mariage*. » Myriam affirme avoir le choix de son conjoint, sans que celui-ci lui soit imposé par sa famille, mais se contredit en ajoutant : « *Mais les parents préfèrent choisir*. » L'une de ses demi-sœurs (élevée en France) s'est mariée (union endogame) en 1999 à Khabou en Mauritanie, où elle vit depuis avec son mari. Une autre demi-sœur de Myriam, Khadidjatou, « *ne sait pas* » si elle devra épouser un mari désigné par ses parents. Lorsque j'ai posé la même question à Abdoubahé, celui-ci a répondu : « *Ça dépend de mes parents, c'est eux qui commandent*. » Son propos est explicite quant à la pratique du mariage « arrangé » qui, en ce qui concerne cette génération, tend à perdurer.

En milieu manjak catholique, Anna confie qu'elle a le choix, à condition que ses parents connaissent « *la personne* » (le futur époux). Quant à son origine, s'il est « *noir, c'est déjà une bonne chose* », pour ses parents comme pour elle-même qui « *aimerait bien [se] marier avec l'un des [siens]* », ce qui « *pose moins de problème pour les parents*. » Pour les Manjak-s, comme pour les Soninké-s, « le mariage avec un « étranger », c'est-à-dire un non Soninké [...] constitue pour les parents [...] le signe patent d'une trahison de leurs origines » (Timera 1996 : 120). Reste qu'à défaut d'épouser un non Soninké, il est « de la plus haute importance pour les

parents [soninké-s] » (Timera 1996 : 120) d'épouser un musulman. La demi-sœur (famille polygame) d'Anna M. a épousé un Camerounais. Anna ajoute qu'épouser un musulman ou un Français générerait des problèmes, notamment pour les enfants à naître, une union qui « *poserait un problème à mes parents.* » « Le mariage [écrit M. Timera 1996 : 125] est un moyen essentiel d'ouverture et de fermeture des groupes communautaires et l'un des meilleurs révélateurs. » Si la décision parentale n'apparaît pas explicitement, les représentations parentales de l'altérité influent sur le choix matrimonial d'Anna et ses sœurs. Lala (cf. *supra*) répond à la question du mariage par : « *Je me vois pas trop mariée à un Malien, mais je me le reprocherais...* » Elle justifie la première partie de son propos par le fait d'être née, d'avoir été élevée en France et d'avoir toujours vécu avec des « *Blancs* ». En revanche, l'attachement à sa culture d'origine la met en porte à faux par rapport au choix matrimonial qu'elle (seule) devra faire. Les critères de choix matrimoniaux renvoient-ils à des goûts affectifs ou esthétiques culturellement marqués ? En préférant, consciemment ou inconsciemment, les attributs culturels (couleur de peau, origine et éducation communes, attitudes en général), les deux époux préservent une certaine homogénéité culturelle. Ce type d'union, préférentielle non plus pour les parents mais pour les enfants, dont le poids décisionnel (implicite ou explicite), est encore marqué. S'il y a élargissement, il se limite à la mixité inter-ethnique, dont les « frontières » s'arrêtent à l'origine « africaine ». M. Timera met en lumière les drames liés aux mariages exogames, que les parents considèrent comme « la faillite dans leur rôle de parents et dans la construction de l'identité de leurs enfants » (1996 : 121), et à travers lesquels le statut et l'identité de la famille sont déçus. Les garçons n'ont pas mentionné s'ils épouseraient plusieurs femmes. La polygamie (interdite en France) n'est envisageable que si l'époux a des revenus suffisants, un statut social qui le permet (un père ne donnera pas sa fille si les conditions ne sont pas requises). Or, ces caractéristiques ne sont pas prévisibles. La polygynie est plus une pratique culturelle qu'une prescription religieuse en Afrique noire. L'islam autorise la polygamie et limite à quatre le nombre d'épouses (Qaradhawi 1995 : 194), ceci à condition que l'époux soit équitable (affectivement et matériellement) avec chacune d'entre elles.

Il m'a semblé intéressant d'interroger les enfants et les adolescents sur leur perspective de maternité. A la question de savoir combien d'enfants ils envisagent

d'avoir, les réponses se recoupent le plus souvent en fonction du schéma familial, de leur propre fratrie. Ada, qui a un frère et une sœur, souhaiterait ne « *pas en avoir trois, quatre ou plus...* », et son frère, Jean-Claude, deux enfants. Marilyne n'en veut « *pas plus de quatre je pense* », tandis que sa sœur Anna M., « *beaucoup ! Sept filles et cinq garçons ! [...] J'aime les enfants qui courent partout.* » Lauriane, dont la fratrie compte quatre enfants voudrait « *deux enfants c'est tout.* » Diarietou, qui conteste sa situation matrimoniale à venir, ne sait pas exactement, « *peut-être un seul.* » Quant à Lala, elle ne souhaite « *pas trop [d'enfants] car je compte travailler mais comme mes parents, pas un ou deux, plutôt trois ou quatre car j'aime les enfants ! [...] d'une génération à l'autre, le nombre d'enfants se restreint* » (sa mère avait dix frères et sœurs, elle en a quatre). Les adolescents considèrent-ils encore les enfants comme une « richesse humaine » (Erny 1987 : 61) ? Peut-on parler en termes de « reproduction » ? Les réponses appellent à être nuancées. Pour ce faire, il me semble pertinent d'examiner le rapport qu'ont ces jeunes gens à la famille (éducation et transmission) et au-delà, à la culture d'origine et aux représentations qu'ils ont du pays d'origine, qu'ils connaissent ou qu'ils imaginent.

III-1-3- REPRESENTATIONS DE L'AFRIQUE

Entre souvenirs et imaginaire

Les représentations qu'ont ces enfants de leur pays d'origine se construisent variablement, suivant s'ils y sont nés ou pas, s'ils y ont résidé ou pas, s'ils y ont séjourné ou pas. Ceux qui sont nés en Afrique ou qui y ont séjourné ponctuellement se souviennent plus ou moins bien – ou pas lorsqu'ils ont migré très jeunes – d'images, de traits propres à l'Afrique. J'ai proposé à Niouma et à Diarietou, dans le cadre du soutien scolaire, un exercice de rédaction. Je leur ai demandé de comparer la France et leur pays d'origine. Niouma, l'aînée, est née au Sénégal. Elle a vécu au village (Waoundé) jusqu'à l'âge de 3 ans puis à Dakar de 12 à 15 ans sans sa famille nucléaire, restée à Marseille. Elle écrit : « *Je suis née au Sénégal et j'ai grandi en France. [...] On a presque les mêmes habits, on a les mêmes légumes et les mêmes fruits : les carottes, les bananes, les tomates, les oranges. Il y a presque un peu tout. On a des ânes, les chevaux, les lézards, etc. Avec mes copines, on jouait aux cartes et aussi, on danse, on a l'école de français et l'école d'arabe.* » Diarietou est née en Afrique, qu'elle a quittée âgée d'un an. Elle y est retournée ponctuellement

(quand elle était très jeune). Elle écrit : « *Au Sénégal, il n'y a pas vraiment de ressemblances qu'en France. Pourquoi ? Parce qu'au Sénégal, les hommes, les femmes et les enfants ne portent pas les mêmes habits qu'en France [...] nous faisons pas les mêmes coiffures, là-bas, il y a la mode. [...] Et n'oubliez pas que nous, les Sénégalais, nous sommes des musulmans.* » Les deux sœurs font référence à l'habillement – marqueur immédiatement perceptible. La première (qui a vécu en Afrique) distingue partiellement les pratiques dans les deux pays, tandis que la seconde (qui y a séjourné seulement) les oppose. En outre, Diarietou définit les Sénégalais par leur appartenance à l'islam, sans dissocier les autres confessions religieuses, en l'occurrence les catholiques. Ismaïla D., « fraîchement immigré », se rappelle « *habiter une maison à Dakar [...] en Afrique, il y a du sable, j'allais à l'école.* » Il semble que, plus les enfants ont résidé en Afrique, moins ils marquent la différence avec leur vie en France.

Quant aux enfants nés en France et n'ayant jamais séjourné en Afrique, ils fabriquent leur imaginaire à partir de récits véhiculés par des parents ou des visiteurs qui en reviennent. En outre, des parents comme Fandé – arrivée en France à l'âge de 15 ans et jamais repartie au pays – ne transmettent-ils pas une image figée de l'Afrique ?

Guethy est partie « *trois fois* » en vacances au Sénégal, lorsqu'elle était plus jeune. Ses souvenirs portent sur l'éducation que reçoivent les enfants là-bas, un « exemple » selon elle : « *C'est bien, c'est strict, y a pas beaucoup de bandits [...] pour moi, c'est un pays exemplaire, il montre le bon exemple, on éduque bien [...] au Sénégal, quand on est une jeune fille et ben, on doit apprendre à faire la cuisine et tout.* » Jean-Nicolas est né au Sénégal, qu'il a quitté à l'âge de 5 ans. Il retient la solidarité de ses habitants : « *Les familles s'aident entre eux, on partage les choses, c'est un beau pays.* » Samba, bien qu'il ne se souvienne pas de l'Afrique, « *aimerait bien y vivre.* » Tous ces enfants valorisent le pays d'origine et sa population, et l'émerveillement avec lequel ils en parlent révèle un réel attachement. Comme Guethy (cf. *supra*), les enfants perçoivent le pays d'origine comme celui dans lequel on éduque « bien » les enfants, où le respect est marqué par tous. Les enfants de Christian, élevés en Afrique jusqu'en 1996, considèrent unanimement que les enfants « *sont plus éduqués ceux de Sénégal que ceux de Marseille.* » Jean-Nicolas note que

« *les jeunes aident plus les personnes âgées qu'ici, les personnes âgées demandent quelque chose, les jeunes ne sont pas contents, là-bas, tu respectes* », Samba, qu'« *en Afrique, faut beaucoup de respect, là-bas, tous les enfants ont le respect* », et Lauriane, qu'« *un africain est plus civilisé* ».

Quant à Abdoubahé et à Marilyne, qui ne sont jamais allés en Afrique, ils rapportent respectivement que, « *en Afrique là-bas, ils ont le respect, même si tu les connais pas* » et qu'il y a du « *respect plus là-bas qu'ici.* » Ces enfants valorisent leur pays d'origine à travers des valeurs, des principes, dont le respect, par lequel les individus sont « droits ». Guethy affirme qu'au Sénégal, il n'« *y a pas de bandits* », puis relativise : « *Bien sûr y en a mais pas beaucoup, si on les attrape et ben on le crie* », autrement dit ils sont immédiatement recadrés.

Qu'il s'agisse de souvenirs ou de récits rapportés, que conservent ces enfants du pays d'origine ? A partir de quelle image, de quel propos fabriquent-ils leur imaginaire ? La notion d'« imaginaire régional » traduit « un lieu où peuvent se mettre en forme et se reproduire ces mémoires collectives qui structurent et nourrissent l'affirmation identitaire et les pratiques qui la symbolisent » (Bromberger, Centlivres, Collomb 1989 : 141). Abdoubahé n'est jamais allé en Afrique. Toutefois, il « connaît » sa famille restée là-bas (qu'il n'a jamais rencontrée) et sait mettre un prénom sur chaque membre de sa parenté. Quant au pays, il l'évoque à travers sa faune et sa flore : « *Je connais les animaux et les paysages* », décrits par sa mère. Il semble imaginer le quotidien en Afrique à travers des récits, des informations alimentées par téléphone avec la famille restée là-bas, comme la plupart des enfants qui n'ont jamais quitté la France. Anna M. avait, de l'Afrique, une image « peu civilisée ». Depuis qu'elle entretient des contacts téléphoniques avec ses cousines africaines, elle perçoit l'Afrique comme la France : « *C'est pareil, en Afrique, ils ont tout comme nous en France* » (ses cousines, scolarisées, résident en milieu urbain). Ce type de « lien » avec l'Afrique alimente l'élaboration d'une image plus précise du pays « imaginé ». En outre, les enfants sont curieux d'en savoir toujours plus, et sollicitent les parents à leur en parler.

Julie Briac¹¹⁹ a cherché à savoir, auprès d'élèves du collège Vieux-Port, dont deux sont d'origine sénégalaise, s'ils ont déjà discuté avec des Comoriens, sur leur façon de vivre. Guethy a coché l'item « très souvent » et Diarietou, l'item « jamais ». Je précise que la meilleure copine de Guethy est d'origine comorienne. Il s'avère fort difficile de savoir si les adolescents parlent entre eux de leur culture d'origine. D'après mon enquête – très informelle menée dans le cadre de ce collège –, les filles traitent davantage de ces questions que les garçons – plus pudiques à parler d'eux ? Ce sujet est loin, semble-t-il, d'être l'objet principal de leurs discussions, plus orientées vers leur scolarité, leurs vêtements ou encore, vers l'autre sexe.

« *Si j'étais en Afrique...* »

A propos de l'éducation en Afrique, j'ai demandé à quelques-uns de « mes » jeunes informateurs de se projeter dans l'espace, d'envisager avoir été élevés en Afrique. Guethy « *mettrait plutôt des boubous que comme ça, pantalon et tout, ce que je ferais, je saurais déjà faire la cuisine et tout, des trucs comme ça, je serais un peu plus avancée, enfin, comme y en a qui ont 13 ans, qui sont au Sénégal qui savent plus faire de choses que moi quoi, moi je sais faire un peu mais eux, ils savent tout faire, cuisine et tout.* » De même, « *si on était au pays, on ferait plus attention mais ici, comme on est ici, y a plus de lois, donc on fait pas ce qu'on veut mais on a un peu plus de liberté.* » Guethy oppose la maîtrise des savoir-faire des jeunes en Afrique, à la liberté des jeunes en France. La liberté (telle que se la représente Guethy) ralentirait le processus apprentissage. En l'occurrence, les notions d'enfance n'ont pas le même contenu ni la même extension en France et en Afrique.

La notion de liberté, associée à celle d'extériorité, diverge suivant les interlocuteurs. Pour certains (qui ont vécu en Afrique), la liberté est là-bas : « *C'est mieux en Afrique, là-bas, on peut sortir quand on veut, on peut faire ce qu'on veut, quand on veut, ici, pas trop, il y a des voyous.* » Les parents de Niouma limitent considérablement les sorties. En dehors du temps et de l'espace scolaire, l'adolescente reste à la maison et y effectue les tâches domestiques. Pour d'autres (qui n'ont pas vécu en Afrique), la liberté est ici : « *A Dakar, c'est plus strict là-bas, mais bon, je préfère ici, parce que là-bas, c'est un peu trop sévère. [...] c'est plus libre en France* » (Khoumba, qui est plus libre de sortir). Mamadou T. préférerait

¹¹⁹ Doctorante en psychologie de l'interculturel (Bordeaux) ; dans le cadre de sa recherche sur « l'identité des jeunes d'origine comorienne de Marseille », menée dans différents collèges de la ville.

vivre en Afrique – qu’il a quittée en 1997, à l’âge de 15 ans – parce qu’il pouvait jouer au football à l’extérieur avec ses copains, organiser des matchs avec les enfants des villages voisins ou s’amuser au bord du fleuve. En France, la ville n’offre pas d’espace, ni d’opportunités de jeux en plein air à proximité. Toutefois, il apprécie le cours d’Education Physique et Sportive (matière scolaire), qui propose une variété des sports. Comme Mamadou, Ismaïla D. préférerait vivre en Afrique, car il pouvait jouer à l’extérieur. Les deux adolescents résident dans un appartement d’une rue étroite de la Belle-de-Mai. En tant qu’aînés, ils ont la responsabilité des plus jeunes et n’ont pas l’autorisation de sortir en l’absence – fréquente – des adultes. Le contraste d’espace (de jeux) entre les deux pays est marqué : en France, la liberté (liée à l’espace) est entravée.

J’ai relevé dans les discours d’autres critères de préférence pour vivre en Afrique. « *En France, c’est bien mais y a trop de bagarres, je préfère mieux l’Afrique.* » Le sentiment d’insécurité des parents se répercute souvent dans les propos des enfants. S’il avait à choisir, Samba « *ne sait pas, les deux, mais je préfère l’Afrique.* » Pêle-mêle, le « *beau temps* » constitue un facteur pour lequel « *c’est mieux là-bas* » (Lauriane), le choix des mèches et des tresses pour les cheveux et « *la mode des tissus et des coupes* » pour les vêtements (Diarietou) ou encore, la cour, pour « *préparer le repas, discuter quand tout est fini et faire les tresses* » (Niouma). Quant aux critères de préférence pour vivre en France, Ada considère qu’en Afrique il n’y a pas tout ce qu’il y a (matériellement) en France et son frère, Jean-Claude, que c’est « *moins bien* » parce qu’il n’y a pas de parcs d’attraction (il fait référence à Disneyland), ni de théâtre où l’on joue « *La belle et la bête* ». Quant à Idrissa D., « *c’est mieux la France pour les Mac Do* », et John, « *en France, c’est mieux, en Afrique [où il n’a jamais été], c’est nul.* » John a 7 ans et a été le seul, à plusieurs reprises et en l’absence de ses parents, à réagir négativement à propos de l’Afrique. Les attraits du « monde occidental », de la société de consommation font ici leur effet. Je rapporte les propos – qui font sens ici – d’un garçon d’origine sénégalaise à Paris, âgé d’une dizaine d’années. Il s’agit d’un extrait d’entretien effectué dans le cadre d’une émission télévisée¹²⁰, sur les représentations identitaires des jeunes d’origine étrangère en France. Ce jeune garçon brosse un tableau de l’Afrique, où il est déjà allé semble-t-il, et qu’il compare à la France. En Afrique, « *c’est sale, enfin, pas propre comme en France, c’est propre ici, c’est plus confortable, je préfère ici.* »

¹²⁰ Sur la chaîne câblée « Planète »

En Afrique, il n'y a « *pas de juste milieu, soit t'es riche et t'as tout, soit t'es pauvre et t'as rien. Ici, t'es riche, t'as tout mais si t'es pas riche, t'as tout aussi, t'es pas pauvre. Là-bas, ils me considèrent comme un Américain, quelqu'un qui est riche.* » Qu'entend-il par « tout » ? Il aurait été intéressant de l'interroger à ce propos et ainsi, de déterminer ses représentations symboliques et matérielles. A propos de l'un de ses grands-pères, qui a trois épouses, il considère que « *c'est pas bien, ça fait barbare ! Une femme, ça suffit !* » Il souligne en revanche l'hospitalité africaine : « *Ils sont tous ensemble, quand y a quelqu'un de nouveau, ils dorment ensemble* », tandis qu'« *ici, c'est chacun pour soi, sans pitié.* » On apprend que ses parents font construire une maison en Afrique, qu'il aime le reggae, les voitures et... Cindy Crawford (qu'il trouve « sexy »). Il ne fait à aucun moment référence à l'islam (appartenance généralement indiquée par les jeunes musulmans) ce qui, néanmoins, ne permet pas de préciser sa confession. Les enfants sont habitués en France au confort matériel et, bien que variablement suivant le milieu familial dans lequel ils évoluent, adhèrent davantage aux normes et aux codes du groupe de pairs, qu'à ceux de leurs ascendants.

Projections géographiques pour l'avenir

J'ai découpé, à partir des entretiens, quatre « catégories » pour comparer les perspectives d'avenir. La première regroupe les enfants qui sont nés en Afrique et qui y ont vécu leurs premières années (de 5 – Assa, Niouma, Jean-Nicolas, Samba – à 8 (Ismâïla) et 15 ans (Mamadou T.)). La seconde comprend les enfants qui sont nés en Afrique, qu'ils ont quittée avant l'âge de 2 ans. La troisième compte les enfants qui sont nés en France et qui ont séjourné – à l'occasion, en général, des vacances scolaires – au moins une fois en Afrique. La quatrième rassemble les enfants qui sont nés en France et qui n'ont jamais fait le voyage en Afrique.

Parmi les enfants de la première « catégorie », Ismaïla affirme vouloir y retourner, après avoir terminé son cursus scolaire. Lorsqu'il compare l'Afrique à la France (cf. *supra*), son discours montre des conditions de vie en France qui ne lui permettent pas de s'épanouir comme en Afrique, notamment grâce aux jeux en plein air. Jean-Nicolas y retournera « *peut-être* », tandis que Assa vivra « *plus tard, en France.* » Les deux enfants ont quitté l'Afrique au même âge (5 ans). Cependant, il semble qu'ils ne perçoivent pas leur pays d'origine de la même manière. Le premier, manjak

catholique, est né à Dakar, la seconde – soninké-e musulmane –, à Khabou, un village mauritanien. Ces paramètres expliquent-ils ces perspectives contraires de retour ? Samba est partagé. Il annonce qu’il ira vivre en Afrique lorsqu’il sera adulte puis, revient sur son propos pour dire l’inverse et termine par : « *Je voudrais vivre un jour en Afrique et un jour en France* », une affirmation significative et révélatrice de l’ambiguïté ressentie à l’égard des deux pays et dans laquelle se trouvent certains, ceux qui ont vécu un peu dans l’un et un peu dans l’autre (compte tenu de leur jeune âge). Les enfants de Christian – immigrés en 1996, l’aîné a 11 ans et la dernière-née, 3 ans – n’envisagent pas de retourner vivre en Afrique, en revanche, ils souhaitent y passer leurs « grandes » vacances. Quant à Idrissa D., s’il pouvait choisir, il irait vivre en Italie – où il est allé « *une fois* » – parce que l’on y trouve les meilleurs joueurs de football. Son ambition est de devenir footballeur professionnel et son choix géographique semble reposer sur cette référence footballistique.

Les enfants de la quatrième « catégorie » sont nés à Marseille. Anna M. projète de « *rester un bon moment en France* », de ne pas vivre en Afrique, car elle est « *habituée à la France.* » Son frère cadet, Jean, pense de même, ainsi que John (leur cousin).

Outre la catégorisation à partir des critères de lieu de naissance et de temps de résidence en France, je n’ai pu dégager de réelles constantes dans les perspectives recueillies. Beaucoup sont encore très jeunes. Aussi leur est-il probablement difficile de se projeter dans l’avenir à si long terme. Néanmoins, à travers ces données apparaissent des éléments de réponses à la question des représentations qu’ils ont de leur pays de naissance pour les uns, et d’origine pour les autres.

III-1-4- VALEURS FAMILIALES

Qu'en disent les enfants ?

Parmi les collégiens interrogés par Julie Briac – sur leurs représentations de la famille, de l'éducation – se trouvent Guethy et Diarietou. Ces données, reprises sous la forme d'un tableau, complètent ma recherche empirique. Néanmoins, je tiendrais compte du caractère équivoque de certaines questions, posées en termes quelquefois inintelligibles pour certains élèves et dont les réponses ont été données « à l'arrachée » par d'autres. Aussi n'ai-je pu discuter des réponses avec les concernées, n'étant pas censée avoir eu accès aux réponses « anonymes ».

Comment ces jeunes filles se situent-elles par rapport à leur propre culture d'origine, à l'éducation, à leurs parents ? Les questions, du tableau qui suit, donnent quelques éléments de réponse.

Echelle : 1 (pas du tout d'accord) à 6 (tout à fait d'accord)

	Diarietou	Guethy
Parents trop sévères > enfants subordonnés ?	5	3
Prendre en compte l'avis parental concernant ses relations amoureuses ?	6	6
Importance de l'avis de la famille dans l'éducation de ses futurs enfants ?	1	6
Dépenser son argent sans l'avis de sa famille ?	2	3
Pratiquer la même religion que mes parents ?	6	6
Fierté si père reconnu par la communauté ?	6	6
Plus une famille est grande et plus elle connaît des problèmes familiaux ?	3	3
En cas de problème, je peux compter sur l'aide de ma famille ?	1	6
En cas de problèmes, en parler avec sa famille n'apporte rien ?	4	4
Succès ou échec scolaire liés à l'éducation parentale ?	1	2
Travailler (cas de besoin familial) même si cause du tort aux études ?	5	4
Choix d'un métier en fonction de l'avis familial (parents, oncle...) ?	6	6
Tenir compte des conseils parentaux pour ses projets professionnels ?	6	5

A la question : « Si les parents sont sévères, les enfants sont-ils subordonnés », Diarietou répond qu'elle est presque « tout à fait d'accord ». J'ai partiellement examiné le contexte familial de Guethy et les rapports qu'elle entretient avec ses

parents : sa réponse coïncide avec la pratique. Tandis que Guethy, la dernière-née de la fratrie, semble bénéficier d'un mode éducatif plus souple en étant, entre autres, autorisée à sortir avec ses copines, à aller à la plage... Quant aux questions relatives à l'avis parental (relations amoureuses, projets professionnels), les deux jeunes filles sont « tout à fait d'accord » pour en tenir compte. La marge de libre choix de ces adolescentes est, à ce jour, impossible à évaluer. Concernant Diarietou, a-t-elle répondu par résignation de se savoir « fiancée » ? Quant à l'avis de la famille dans leur pratique éducative à venir, Diarietou répond : « pas du tout d'accord ». A-t-elle projeté qu'elle n'élèverait pas ses enfants comme elle l'a été ? A travers des contestations (cf. *infra*) plutôt silencieuses et étouffées, Diarietou lève le voile sur des rapports conflictuels entre elle et ses parents. En revanche, Guethy est « tout à fait d'accord » avec l'avis familial dans l'éducation de ses futurs enfants. Elle présente sa propre éducation comme une référence (« *parce que mes parents, ils m'ont bien élevé, je vais essayer de faire pareil* ») et ne semble pas connaître les mêmes modalités éducatives que Diarietou.

En cas de problèmes (indéfinis dans le questionnaire), Diarietou dit ne pouvoir compter sur sa famille. Se sent-elle écartée, seule face aux choix (matrimoniaux, professionnels) d'avenir pris pour elle par ses parents ? Guethy, en revanche, répond pouvoir compter sur sa famille, sur sa mère et ses sœurs, avec lesquelles elle est liée et confiante. En parler est une chose, résoudre ses problèmes en est une autre. Les deux adolescentes sont « assez d'accord » qu'en cas de problèmes, en parler avec sa famille n'apporte rien. La nature des problèmes indéfinie dans l'enquête rend les réponses aléatoires. De même, la question du succès ou de l'échec scolaire liés, ou pas, à l'éducation parentale aurait peut-être été plus pertinente si la formulation séparait le résultat scolaire. Aussi, les réponses renseignent sur l'impact, ou pas, de l'éducation parentale sur la scolarité, et non pas sur sa portée. Il est, en outre, intéressant de constater que ces jeunes filles sont « tout à fait d'accord » pour pratiquer la religion des parents. Je l'ai montré, et j'y reviendrai, l'appartenance et l'identité religieuse sont ce par quoi elles s'identifient et se différencient.

Ce sont les filles qui, le plus souvent, critiquent et désapprouvent l'éducation qu'elles reçoivent, surtout vis-à-vis des tâches domestiques et du manque de liberté. « L'adaptation sociale [écrit A. M. Diop 1996 : 178] génère des dysfonctionnements,

par son caractère unilatéral, elle établit une division entre parents et enfants ; ces derniers, en se référant au modèle de la société d'accueil, évaluent et nient le système étranger de leurs parents. » Niouma et Diarietou se plaignent de n'avoir « *pas beaucoup de choses autorisées* ». En tant qu'aînées et jeunes filles pubères, les deux sœurs sont contraintes à un certain nombre de tâches domestiques et ne sont pas autorisées à sortir sans une raison légitime (se rendre au collège, faire une course ou encore, accompagner les plus jeunes). Tout en acquiesçant aux règles familiales, elles tendent à revendiquer davantage de droits, sur lesquels les parents, notamment la mère (avec laquelle elles discutent, davantage qu'avec le père), ne reviennent semble-t-il pas. Les cadettes bénéficient de plus de liberté et de moins de contraintes domestiques (préparation du repas, ménage). Qu'en sera-t-il lorsque les aînées auront quitté le foyer ? Lorsqu'elles prendront la relève, désapprouveront-elles leur statut d'aînées et les responsabilités qui s'y rattachent ? Cet aspect de l'éducation n'apparaît pas immédiatement dans le discours des filles. C'est en passant du temps, en particulier avec Niouma et Guethy, dans la sphère privée, que j'ai eu accès à ces griefs : à propos du « fiancé » qu'elles n'ont pas choisi, des tâches domestiques qu'elles n'ont pas le temps d'effectuer, des jeunes frères et sœurs dont elles n'ont pas le temps de s'occuper, des sorties qu'elles n'ont pas le droit de faire, du maquillage qu'elles n'ont pas le droit d'utiliser, de la langue des parents qu'elles ne veulent pas parler, des prières qu'elles ne peuvent pas toujours observer... Guethy, avec qui je me suis entretenue de manière plus formelle et que j'ai suivie dans le cadre scolaire, présente l'éducation « africaine » sous un angle plus favorable, en l'occurrence à travers ses valeurs (le respect) et l'efficacité de ses principaux administrateurs, les parents : « *C'est aux parents à éduquer [...] il faut bien tenir les enfants, leur indiquer le chemin* » et, « *parce que mes parents, ils m'ont bien élevé, je vais essayer de faire pareil.* » Les parents « *savent ce qu'ils doivent faire et ce qu'il doivent pas faire [...] si je suis ta mère, faut me respecter, je suis pas ta copine, je suis pas ton égale.* » Il faut préciser que Guethy, benjamine de la fratrie et dont la mère est divorcée, jouit d'une plus grande liberté, en matière de sorties, que Niouma et Diarietou (des aînées). Le rang dans la fratrie fait ici la différence.

Les jeunes filles catholiques tendent à faire valoir leur liberté plus grande que leurs congénères musulmanes. « *Nous, on est catholiques, c'est différent.* » Seule

condition pour sortir, Marilyne et ses sœurs doivent indiquer à l'un des parents le lieu où elles se rendent et avec qui, et l'heure à laquelle elles rentreront. Même s'ils n'ont pas les mêmes contraintes que les filles, les garçons (musulmans et catholiques) ne jouissent pas beaucoup plus de liberté de sortie. L'interdiction de « traîner » dans la rue vaut pour les deux.

Les relations entre parents et enfants – en milieu soninké et peul musulman – apparaissent pratiquement dépourvues de discussions. Les parents s'adressent aux enfants pour leur demander de faire quelque chose ou d'aller quelque-part, pour les corriger mais semblent ne pas converser sur des thèmes divers. Ce type de dialogues s'effectue davantage entre les parents ou entre les enfants, mais pas entre les deux groupes, ou alors occasionnellement. Est-ce la langue – française pour les parents et d'origine pour les enfants – pas toujours maîtrisée ou le principe de classe d'âges qui limitent les conversations et produisent un effet de cloisonnement ? Quoi qu'il en soit, il en résulte que ces enfants présentent le plus souvent des difficultés à développer leur réflexion, à exprimer leur pensée.

III-2-1- DU PLURILINGUISME AU FRANÇAIS

Environnement linguistique en milieu musulman

M. Tribalat montre que « le niveau de maîtrise du français des parents immigrés dépend fortement de leur niveau d'alphabétisation et du degré d'enclavement du groupe d'origine » (1995 : 37-38). En effet, le degré d'acculturation (de « peu » à « plus acculturés ») décline l'usage des langues vernaculaire (langue d'origine) ou véhiculaire (le français) des parents et des enfants. Je note un rapport au français moins marqué chez les parents maliens et mauritaniens que chez les parents originaires du Sénégal, où la francophonie a été plus valorisée (par L. Senghor¹²¹) ? Peut-on considérer que le Sénégal¹²² est plus francophone que le Mali ou la Mauritanie ? Les adultes résidents ou ceux de passage¹²³ chez Diadié conversent systématiquement en soninké. Certains ne parlent pas le français. Le chef de famille

¹²¹ Président du Sénégal de 1960 à 1980 ; agrégé de grammaire française, il est l'auteur d'une thèse sur la poésie serer-e (Sorbonne) et a présidé le premier sommet de la francophonie (1986) fondé en 1984 par F. Mitterrand. Il a fait l'apologie de la langue française et en a valorisé l'usage.

¹²² La colonisation y a été plus ancienne et les colons (notamment des fonctionnaires) plus nombreux.

¹²³ Difficile de savoir. L'été s'avère une période de va et vient constant dans cette famille (au sens large). Je croisais régulièrement des personnes nouvelles qui n'y étaient plus la fois suivante.

(Diadié), installé en France depuis plus de quarante ans, reste difficile à comprendre. L'une de ses épouses, Koudjedji, a suivi des cours d'alphabétisation. Elle s'exprime dans un français maladroit, mais compréhensible. Selon M. Timera (1996), les mères, plus que les pères, tendent à apprendre le français par l'intermédiaire des enfants (scolarisés). J'ajoute que la télévision contribue à la compréhension de la langue véhiculaire. Cependant, elles ne disposent pas des mêmes ressources, que les enfants par l'école, dans l'apprentissage du français. Le mimétisme donne lieu à une « communication pauvre et difficile » (*op. cit.* : 120). Astou a appris le français « avec une amie qui faisait l'école » en Afrique : elle le comprend, mais le parle difficilement. Son mari en revanche ne le parle presque pas. Il s'adresse à son épouse et à son fils, Abdoubahé, en wolof. Il s'agit, selon ce dernier, de « la langue des musulmans sénégalais » : il semble ne pas connaître ni envisager d'autres langues « sénégalaises ». Abdoubahé, seul enfant du foyer en France, reste le plus « immergé » des enfants avec lesquels j'ai travaillé. Toutefois, il parle très correctement le français (il se rend régulièrement aux cours facultatifs d'aide aux devoirs). D. Schnapper montre que les parents immigrés peuvent très mal maîtriser le français, tandis que leurs enfants l'emploient comme les autres enfants, et note « une très grande homogénéité à ce niveau » (1991 : 109).

Les conversations entre les membres de la famille de Mamadou S. et N'Deye se déroulent en langue peul-e, hormis les réponses des enfants. Le français du père s'est avéré ardu à comprendre. En France depuis plusieurs années, il était employé de maison chez un particulier (cuisinier). Isolé dans cette demeure (il y résidait avant d'être rejoint par sa femme et ses enfants), il n'a, semble-t-il, pas eu véritablement l'opportunité d'améliorer la langue. Il est aujourd'hui au chômage et sort peu. N'Deye accompagne ses enfants à l'école, fait les courses et envisage de suivre une formation d'alphabétisation. Elle a, par ailleurs, une amie ivoirienne qui réside dans la même « tour », avec laquelle elle discute en français. Aussi maîtrise-t-elle davantage le français que son mari. Leurs enfants comprennent le peul davantage qu'ils ne le parlent. Or, « comprendre ses parents lorsqu'ils parlent dans leur langue est une chose mais être capable de leur répondre dans la même langue en est une autre » (Tribalat 1995 : 52). Mamadou prétend que ses enfants ne « savent pas répondre » en langue peul-e, et N'Deye, son épouse, rapporte que « [le peul et le français sont] mélangés tout le temps, ils comprennent pas le peul quand je parle, ils comprennent

mais il peut pas répondre. » De manière générale, les enfants écoutent leurs parents dans la langue vernaculaire et leur répondent en français. Par conséquent, ils entretiennent une alternance linguistique (cf. *infra*) qui aurait pour conséquence un usage « *pas propre*¹²⁴ », ou juste « *un peu bien* », de la langue de leurs parents, une langue « édulcorée » (Diop 1996 : 83). Les parents constatent une dégradation de la langue d'origine chez les jeunes. Je remarque, chez eux, une sorte de pudeur à parler la langue maternelle – qu'ils maîtrisent ou pas –, une langue entretenue dans la sphère privée et employée en alternance avec le français et avec, quelquefois, un accent « marseillais ». Mamadou et N'Deye confient qu'ils aimeraient que leurs enfants parlent mieux la langue peul-e, à savoir plus « *proprement* ». Koudjedji (mère soninké-e) reconnaît qu'elle souhaiterait que ses enfants sachent lire et écrire le soninké, et regrette qu'il n'y ait pas de professeur « de soninké » à Marseille, contrairement à Paris¹²⁵. Elle semble marquer plus d'intérêt pour l'apprentissage de la langue d'origine par ses enfants, que pour la langue française. La langue maternelle, écrit M. Kilani, « est un excellent terrain pour observer le sentiment d'anxiété que développe le groupe vis-à-vis de la « souillure » et de l'« impureté » qu'il ressent au contact de l'extérieur et de l'étranger, et la quête mystique d'une pureté originelle qui s'ensuit » (2000 : 30). Parce qu'« avec l'apprentissage du langage [...] se réalise de manière privilégiée cette partie la plus profonde de la socialisation qu'est l'imprégnation culturelle. Non seulement la langue sert d'outil à l'ensemble des autres acquisitions, mais elle constitue par elle-même le principal moyen d'échange et de communication » (Erny 1987 : 165). En effet, la langue de référence demeure l'élément fondamental dans la transmission de l'expérience et de la culture, et constitue le trait vivant de l'ethnicité. « La langue étant le vecteur culturel par excellence, la déperdition des langues d'origine exprime un processus d'acculturation certain » (Tribalat 1995 : 51). L.-J. Calvet (1994 : 263) écrit, à propos des Chinois de Paris : « C'est le plus souvent à la « tradition » ou à la culture que les parents font référence pour expliquer qu'ils parlent [dans la langue d'origine] à leurs enfants. » Il en est de même pour les parents africains enquêtés. Les supports fondamentaux de la transmission de la culture, qui créent l'identité, ne sont-ils pas constitués par la langue (Bernstein 1975 : 219) ? Au quotidien, l'apprentissage ou l'entretien de la langue vernaculaire s'effectuent, d'une part, par l'immersion linguistique et, d'autre part, par la correction et la moquerie de la langue (maternelle) des enfants. Les

¹²⁴ Suivant les mots d'une mère.

¹²⁵ Importante communauté malienne (soninké-e) à Paris

parents les font ainsi progresser. Dans certains foyers, les visites de membres de la famille ou d'amis récemment installés en France ou en transit (vers Paris) sont fréquentes. Les conversations entretiennent l'écoute, la compréhension et l'expression de la langue vernaculaire par les enfants. A propos de moqueries, « *le wolof, on parle tous [...] avec mon mari, on parle toujours, mais avec mes enfants, parfois... tout le monde ne comprend pas tout [...] le petit dernier surtout, il comprend mais il a du mal à formuler, il a le langage français, il a l'accent ! Quand on est parti au Sénégal, il parlait wolof, il essayait de parler wolof, tout le monde était écroulé de rire, on le traitait de petit français [...] avec l'accent d'ici, c'était des moqueries, des railleries, tout le monde rigolait...* » N'Dack met en avant la fréquence de l'usage de la langue vernaculaire de la part des membres de la famille et le décalage dans la maîtrise verbale de chacun d'eux. Elle exprime par ailleurs l'une des raisons pour laquelle les enfants ne parlent pas la langue de leurs parents : se sachant maladroits, ils n'osent pas l'employer et préfèrent s'exprimer en français (cf. *infra*). M. Timera montre que « la pratique de la langue soninké est génératrice de gêne pour les enfants », que « se pose le problème de parler mal la langue, bref de ne pas être un vrai Soninké et de subir une certaine forme de rejet ou de mise à distance » (1996 : 123).

Entre eux, les parents de Guethy parlent dans leur langue maternelle. Guethy note que « *des fois, [ses parents]¹²⁶ dialoguent] en français, pour des petits trucs comme ça, c'est plus courant qu'ils parlent en wolof.* » L'usage du français entre ces époux reste occasionnel. Avec leurs enfants, les parents emploient le plus souvent le wolof, et plus rarement le français. En effet, « dans un certain nombre de cas, les parents, et plus encore les mères, sont dans l'incapacité de ne parler que le français à leurs enfants. Cependant, lorsque la communication mélange les deux langues, c'est déjà une manière d'intégrer le français pour communiquer dans la sphère domestique ; nous parlerons alors de langues alternées » (Tribalat 1995 : 45). A propos d'alternance linguistique¹²⁷, les enfants musulmans répondent en français aux questions de leurs parents verbalisées dans la langue d'origine, et vice-versa. Je renvoie ici aux travaux de C. Van Den Avenne¹²⁸, sur « l'alternance codique » chez un

¹²⁶ D'ethnie toucouleur, les parents de Guethy sont nés et ont vécu à Dakar, capitale du Sénégal dont la langue usuelle (et nationale) demeure le wolof, qui est leur langue vernaculaire.

¹²⁷ Je renvoie à la relation de *diglossie* selon Ferguson (qui consiste à s'adresser dans une langue et répondre dans une autre) in Calvet 1994 : 209.

¹²⁸ C. Van Den Avenne, Langues, discours, identités maliens de langue bambara à Marseille, Thèse de Doctorat (de linguistique) dirigée par Robert Chaudenson, Aix-en-Provence, 1999.

même locuteur. Par exemple (récurrent), les adultes, chez Yambi, parlent entre eux et aux enfants en soninké, qui leur répondent en français. De même, les enfants s'adressent à moi et aux autres enfants en français, et dans une alternance de français (davantage employé) et de soninké (plus rarement) aux adultes. « *Ils préfèrent parler le français. [...] [Les enfants ne parlent] pas tellement [le soninké], ils comprennent mais savent pas bien parler* » (Koudjedji). Comme L.-J. Calvet (1994 : 262), je remarque qu'« en famille, [...] les langues africaines sont surtout utilisées par les parents : les enfants les comprennent le plus souvent mais les parlent peu. »

En fonction de la pratique linguistique des parents et du rang de naissance, les enfants maîtrisent – comprennent et pratiquent – plus ou moins bien la langue maternelle. Le lieu de naissance et le temps passé en Afrique et en France interfèrent moins dans le niveau de maîtrise de la langue maternelle des enfants. Tous les enfants d'Ali et de Khanify comprennent le soninké. Les aînées (nées en Afrique) le parlent plus aisément que leurs cadettes (nées en France). Toutefois, Niouma et Diarietou n'emploient pas le soninké lorsqu'elles parlent à leurs parents (en ma présence), qui s'adressent (même aux plus jeunes) en soninké. Ali (cuisinier à la SNCM) et Khanify parlent correctement le français. J'ai constaté une gradation du savoir et plusieurs niveaux de pratique linguistique. Les aînés (nés en Afrique) ou les primo-arrivants¹²⁹, dont les parents s'adressent à eux dans la langue vernaculaire, comprennent et leur répondent dans la même langue. Les plus jeunes la comprennent, mais tendent à répondre en français, langue que les parents comprennent même s'ils ne la parlent pas. Le rapport d'alternance linguistique semble concerner les plus jeunes de la fratrie. Résulte-t-il d'un processus d'apprentissage inachevé compte tenu de leur âge ou d'une perte du savoir-dire propre à cette classe d'âge ? M. Timera met en évidence l'intensité décroissante de la transmission de la langue maternelle, « au fur et à mesure que la fratrie se développe » (1996 : 119), et constate que « l'usage et la maîtrise de la langue maternelle par les enfants sont limités et celle-ci se perd au fil des générations » (*op. cit.* : 160). Les aînés maîtrisent mieux la langue maternelle que les cadets. Les premiers échanges ont été effectués dans la langue vernaculaire avec les parents, et

¹²⁹ Je reprends la formule de l'éducation nationale, qui désigne les élèves qui ont récemment migrés. Sont mises en place des classes de primo-arrivants, créées dans les ZEP (zones d'éducation prioritaires), destinées à enseigner le français aux enfants et adolescents étrangers, arrivants sur le sol français, permettant ensuite une remise à niveau pour poursuivre l'enseignement scolaire classique.

en français seulement à l'école. Avec le temps, les parents ont appris le français et les enfants (scolarisés) s'expriment en français, des paramètres qui favorisent l'apprentissage de la langue véhiculaire par les plus jeunes. Aussi, à chaque classe d'âge semble correspondre l'usage de l'une ou de l'autre langue. Les aînés, par exemple, Mamadou T. et Ismaïla (« fraîchement immigrés ») s'adressent aux adultes en soninké et aux autres enfants (plus jeunes) en français. Samba et son frère aîné sont plus exercés, (donc) plus adroits dans l'usage du peul que leurs cadets qui, pour l'instant, le comprennent seulement. Les parents d'Abdoubahé, qui est né en France et qui n'est jamais allé en Afrique, ne parlent pratiquement pas le français. Abdoubahé communique « *toujours* » en wolof avec ses parents. Anna M. et ses sœurs s'adressent aux parents – le père et l'une des co-épouses parlent peu le français – en manjak, et aux cadets en français ou en wolof pour « *pour ne pas qu'ils perdent l'habitude.* » Les aînées, en employant la langue maternelle, la transmettent aux plus jeunes. Toutefois, cet usage reste plutôt occasionnel, hormis chez Diadié, où les aînés comme les plus jeunes communiquent presque systématiquement en soninké. Toutefois, Anna M. et ses sœurs leur parlent le « *plus souvent français* », et Niouma et Diarietou n'emploient pas le soninké pour s'adresser au reste de la fratrie. Les entretiens menés avec les enfants musulmans révèlent qu'il leur arrive d'employer la langue maternelle pour communiquer entre frères et sœurs. S'agit-il d'une pratique d'ordre privé (lorsqu'ils sont entre eux, sans présence étrangère) ? Les observations (par conséquent, en ma présence) montrent qu'ils s'adressent les uns aux autres presque systématiquement en français.

Le discours des parents « vernaculophones¹³⁰ », selon lequel les enfants ne maîtrisent pas ni n'emploient habituellement la langue d'origine, diverge de celui des enfants en question. Ces derniers considèrent au contraire qu'ils maîtrisent la langue maternelle, sinon qu'ils « *se débrouillent* », et qu'ils l'emploient fréquemment. L'observation sur le terrain a révélé des nuances dans la maîtrise et dans l'usage de cette langue. Le rapport aux langues vernaculaire et véhiculaire semble osciller, suivant l'usage, entre moyen de communication quotidienne et marqueur identitaire. A la question de savoir si elle préfère parler en soninké ou en français à la maison, Khadidjatou répond : « *Quand mes parents me parlent en soninké, je réponds en soninké.* » Fatoumata¹³¹ rapporte que Khadidjatou – qu'elle côtoie dans les milieux

¹³⁰ Qui communiquent en langue vernaculaire.

¹³¹ Fatoumata (née en 1988) est la sœur cadette de Niouma et de Diarietou.

communautaire et scolaire – parle en soninké avec ses frères et sœurs ou cousins scolarisés dans la même école. S’agit-il d’un « automatisme », réserve-t-elle le soninké à un registre particulier de communication ou affirme-t-elle ainsi son appartenance ethnique ? Peu manifestent leur appartenance d’origine par ce marqueur qu’est la langue. Au contraire, « une autre [attitude] est l’utilisation en famille de la langue du pays de résidence, ou de la langue majoritaire, et l’exclusion de la langue d’origine ; ceci est fréquent chez les très jeunes enfants dans la recherche d’identification avec leur groupe d’âge à l’école » (Taboada-Leonetti 1990 : 73). Je constate, comme A. M. Diop, qu’en milieu manjak, « l’enfant rejette le « passé » [...] et se jette à corps perdu dans la langue du milieu d’accueil, véhicule de la culture, pour ne pas se faire remarquer, pour être dans la norme » (1996 : 82). Néanmoins, Anna M. (cas isolé) considère que parler en manjak en dehors de la sphère privée, notamment avec ses sœurs, « *a du charme* ». Elles « *s’amusent* » à converser ou « *à critiquer* » dans le bus par exemple. Jean-Nicolas « *comprend mais je veux pas parler manjak, je risque de me tromper de langue dehors.* » Toutefois, il ne pratique pas véritablement cette langue à l’intérieur du foyer, puisque ses parents favorisent l’usage de la langue française. L’un des frères aînés de Jean-Nicolas annonce qu’il prendra, en plus du portugais, « *le manjak* » en option au baccalauréat, ce à quoi ces frères et sœurs réagissent : « *C’est un super idée !* » Au-delà de la maîtrise et de l’usage, la seconde génération emploie l’une ou l’autre langue, suivant son interlocuteur et le contexte.

En outre, j’ai plusieurs fois remarqué une certaine confusion dans le nom de la langue d’origine par des enfants. Anna M. appelle le « *sénégalais* » la langue manjak, Assa et Samba « *mauritanien* » le soninké, et Abdoubahé l’« *africain* » le wolof. J’ai aussi constaté un amalgame entre soninké, manjak et wolof. Emploient-ils ces noms (vagues) par commodité, par confusion ou par principe qu’en tant que « Française », j’ignore l’existence des différentes langues ouest-africaines ?

Quant à la langue française, elle est, pour ces enfants (milieu musulman, de parents « peu acculturés »), une langue secondaire dans la sphère privée, puisque les adultes s’expriment dans leur langue maternelle. Le français devient alors une langue étrangère, à apprendre au même titre que l’anglais ou l’espagnol dans le cadre scolaire. Ces enfants se trouvent dans une situation linguistique comparable à l’étranger qui apprend le français en France. Jusqu’à environ 5 ans, ces enfants

entendent et apprennent la langue vernaculaire des parents. Le temps d'écoute, d'attention de la langue maternelle est alors supérieur à celui du français. Toutefois, l'enfant apprend progressivement le français par l'intermédiaire des aînés scolarisés et de la télévision. Dès lors qu'il est scolarisé, il améliore cet apprentissage en parallèle à celui de la, voire des langues maternelles (quelquefois trois¹³²). L.-J. Calvet montre qu'« en trois générations, l'ordre d'apprentissage a changé. [...] Cette inversion est, bien sûr, le résultat d'un conflit entre la communication en famille et la communication dans la rue, conflit qui est lui-même le produit de la ville » (1994 : 183).

Autre paramètre d'immersion linguistique, les enfants ne fréquentent l'extérieur que de manière limitée (cf. *supra*), ce qui les conduit à entendre davantage la langue maternelle que la langue française. S'agit-il d'une stratégie parentale que d'immerger linguistiquement les enfants, afin de maintenir la culture d'origine ? B. Bernstein écrit (1975 : 128) : « C'est essentiellement par l'effet du processus linguistique que la structure sociale devient le substrat de son expérience. De ce point de vue, chaque occasion où l'enfant parle ou écoute contribue à lui faire intérioriser la structure sociale et à lui imposer son identité sociale. » Je transposerai l'intériorisation de la structure et de l'identité sociales au champ culturel.

J'ai constaté et essayé d'appréhender la pauvreté des échanges verbaux entre parents et enfants (plus marqué en milieu « peu acculturé »), et l'apparente introversion des enfants (plus apparente chez les filles musulmanes soninké-s et peul-es : caractère posé, en retrait, et peu bavardes). Sont-ils corrélés ? Alors que la tendance éducative contemporaine occidentale invite les parents à privilégier la communication avec les enfants, je remarque que les familles musulmanes (plus fréquent) et catholiques (moins systématique) communiquent peu. Est-ce dû au principe des classes d'âge (cf. *supra*) ? Ou le manque de communication est-il dû aux lacunes linguistiques des enfants par rapport à la langue maternelle, et des parents par rapport au français ? Ces enfants, s'ils comprennent la langue vernaculaire, n'y répondent pas forcément avec les mêmes mots. A ce propos, A. M. Diop (1996 : 181) écrit : « Le dialogue parents-enfants est toujours difficile : il n'est pas dans les

¹³² Cas de groupes ethniques colonisés ou issus du groupement de plusieurs, qui implique l'emploi de plusieurs langues. Toutefois, les enfants n'en apprennent réellement qu'une seule (qu'ils comprennent plus qu'ils ne parlent). Ex. les parents capverdiens parlent la langue d'origine et le wolof (langue nationale sénégalaise), le portugais et le français (langues des colonisateurs).

habitudes au pays où ce sont plutôt les grands-parents qui parlent avec les enfants. Et ce dialogue se heurte aussi à la langue : les parents ne maîtrisent pas toujours bien le français et les enfants ne connaissent pas toujours bien le manjak. » Ces jeunes, continuellement en porte-à-faux entre la langue de leurs parents à la maison et la langue française à l'école, manifestent-ils des difficultés d'expression dans les deux langues ? La langue maternelle est celle qu'ils comprennent, mais qu'ils ne parlent pas toujours correctement (ou ne veulent pas parler, n'en ont pas l'habitude, cf. *infra*). Le français, qui est pour certains comparable à une langue étrangère qu'il faut apprendre à l'école, est une langue dans laquelle ils s'expriment le plus souvent maladroitement (un constat généralisable à cette classe d'âge d'appartenance sociale égale). En outre, ces enfants s'expriment difficilement dans la langue maternelle car, pour la plupart, ils l'ont apprise en France. Or, une langue ne suit pas la même évolution dans le pays où elle est usuellement parlée que dans un pays où elle est pratiquée de façon ponctuelle. En France, ces langues se figent en quelque sorte, et les enfants n'en apprennent pas véritablement les variations formées en Afrique.

En milieu catholique

Alors que les parents musulmans emploient leur langue maternelle de manière usuelle, quotidienne, les parents catholiques semblent n'en faire usage qu'occasionnellement. Le plus souvent scolarisés et salariés, par conséquent, en contact avec la société globale, les parents ont appris le français. Ils entretiennent et pratiquent cette langue, qu'ils savent lire, écrire et parler.

L'usage de la langue d'origine est effectué, dans une certaine mesure, entre époux et non pour s'adresser aux enfants. Le degré d'acculturation apporte toutefois une nuance : Diminga, Yaye et leur époux (analphabètes) emploient presque systématiquement la langue vernaculaire pour s'adresser aux adultes comme aux enfants. J'ai surpris Marilyne et ses sœurs en train de parler en manjak le temps d'une conversation privée, et alterner avec le français lorsqu'elles s'adressaient à moi ou aux plus jeunes. Ces dernières semblent maîtriser davantage la langue vernaculaire du point de vue de l'expression et du vocabulaire que les adolescentes musulmanes, dont l'usage est pourtant utilitaire.

A la question de savoir si Marcelle, une mère wolof catholique convertie à l'islam, apprend à ses filles sa langue maternelle, elle répond : « *Elles le comprennent mais elles ne le parlent pas [...] elles sont appelées à le connaître pour le moment où on ira en Afrique, au Sénégal.* » Les parents catholiques envisagent que leurs enfants se rendent un jour en Afrique, et anticipent ce séjour en leur apprenant les mots nécessaires. De plus, ils auraient « honte » d'envoyer leur enfant en Afrique s'il ne connaissait pas un mot de la langue d'origine. La famille restée au pays leur en ferait le reproche. Thérèse et son époux utilisent trois langues pour communiquer entre eux : le manjak, le wolof et le français. En revanche, les deux parents s'adressent à leurs enfants en français au quotidien, et leur apprennent la langue vernaculaire, afin qu'ils ne soient pas « dépayés » lorsqu'ils iront en Afrique. Aussi, « *les enfants savent quelques mots de wolof et de manjak. Mimi comprend plus qu'elle ne le parle, les grands le parlent* » (Thérèse). Au-delà d'un éventuel séjour, la langue maternelle – un élément fondamental dans la transmission de l'expérience et de la culture – est transmise pour que la culture d'origine ne se perde pas. Néanmoins, par cet emploi occasionnel par les parents, les enfants sont moins exercés à parler la langue vernaculaire. Ceux qui sont nés en Afrique ou qui y ont vécu tendent à perdre cet acquis. « *Laurianne, enfant, le parlait un peu, petits, ils apprennent vite mais arrivés ici, ils perdent.* » Les enfants d'Antoinette comprennent le wolof, mais ne le parlent pas. Lauriane – dont la mère est née à Marseille – et Ada – dont les parents ont migré avant l'âge adulte – et leurs frères et sœurs ne parlent ni ne comprennent cette langue. Pour eux, la langue maternelle est le français. A. M. Diop rapporte les propos d'un jeune manjak de 25 ans : « A Marseille, il y a très peu de Manjak qui ont poussé leurs gosses à parler la langue maternelle [...] faute de langue maternelle, la tradition est perdue », et d'un autre de 50 ans : « Les Manjak [...] arrivés ici, ils copient les Français et ils oublient leur langue. »

Jean-Paul et son épouse, Fandé, parlent couramment le français, le manjak et le wolof, des langues apprises en Afrique : à l'école française en Afrique pour Jean-Paul. Fandé a été scolarisée en France à 15 ans. « *On parle français, si on dit des trucs [son épouse et lui], c'est un peu des trucs... les enfants, ils ne doivent pas entendre, on parle en sénégalais, en wolof, ou en manjak, un des deux* » (Jean-Paul). Tandis que les parents « peu acculturés » emploient le français pour dire des « *petits trucs* », les parents « plus acculturés » font usage de la langue vernaculaire

occasionnellement ou, dans le cas présent, pour que les enfants ne comprennent pas. Il s'agit là d'une langue privée, codée entre époux, rendue inaccessible aux enfants par leur incompréhension. L'usage de leur langue maternelle est assimilé à une occasion précise, et non pas pour s'exprimer au quotidien. Par ailleurs, « *on doit parler français, c'est le respect des autres* » (Jean-Paul). Autrement dit, en France, il s'agit de parler le français, afin d'être compris par tous. Au-delà d'une question de respect, Jean-Paul souhaite que ses enfants maîtrisent correctement une seule langue, le français, afin qu'ils réussissent scolairement et qu'ils s'intègrent socialement (cf. *infra*). Toutefois, il n'est pas question de les déshériter de la langue d'origine. Jean-Paul apprend « *un peu* » à ses enfants, quelques mots de manjak, sa langue maternelle, et de wolof, la langue nationale du Sénégal. Le « *peu* » transmis traduit la fréquence envisagée de l'emploi de la langue vernaculaire, il ne s'agit pas de leur apprendre une langue fonctionnelle, mais de leur transmettre une partie de leur culture d'origine.

En définitive, les parents « acculturés » transmettent la langue vernaculaire ou des « savoir-dire » aux enfants s'ils doivent un jour aller en Afrique et au-delà, pour ne pas manquer à leur rôle de parents aux yeux du groupe de référence. Implicitement, transmettre la langue maternelle permet de sauvegarder un aspect de la culture d'origine. En même temps, ils leur apprennent le français, d'une part, pour manifester une certaine volonté d'assimilation au regard de la société globale. D'autre part, les parents catholiques privilégient la langue française entre eux et avec les enfants car, « *il n'existe pas de diplôme en langue serer-e !* » Aussi Anna G. s'est-elle toujours adressée à ses enfants en français et les a ainsi aidés, à court terme à réussir scolairement, et à long terme à s'intégrer professionnellement. Selon elle, la pratique continue de la langue vernaculaire est au détriment de la réussite scolaire des enfants. Tous diplômés (au moins bacheliers), ses enfants sont respectivement employés dans une entreprise de téléphonie, gérant d'hôtel parisien, mécanicien, laborantine et étudiante en première année de BTS informatique. En règle générale, les parents catholiques, hormis les « moins acculturés », garantissent que l'insertion professionnelle et sociale pour eux et pour leurs enfants par l'usage et la maîtrise de la langue française en France. En effet, « l'usage du français à la maison joue un rôle central dans le processus d'acculturation. Parler français à son conjoint mais surtout à ses enfants, même avec difficultés, a valeur symbolique et montre une volonté de

composer avec la société d'accueil : le français n'est plus seulement la langue de communication entre « eux » et « nous », mais aussi « entre nous » (Tribalat 1995 : 45). Néanmoins, « il n'est pas sûr que parler le français à ses enfants, avec difficultés, soit plus favorable à la scolarité qu'un échange dans la langue maternelle » (*op. cit.* : 47). D'après A. M. Diop, les mères manjak-s s'efforcent « de parler le français aux enfants afin de constituer le pont entre l'école » (1996 : 82). Certains parents sont fermes quant à l'emploi des langues au quotidien. Au-delà du « respect à parler français en France », « *à la maison, je leur interdisais de parler wolof, je dis que je veux pas vous entendre parler wolof, de temps en temps, on le parle mais c'est surtout pour les aider à mieux progresser dans la langue comme à l'école, c'est la langue française qui prime, donc autant les laisser s'exprimer tout le temps en français pour mieux...* » (Christian). L'insertion sociale (objectif éducatif) passe par la réussite scolaire, qui implique en particulier la maîtrise du français. En effet, « l'usage du français dans le cercle familial montre le désir des parents de faire ce qu'il faut pour que leurs enfants réussissent et permet une plus grande acculturation des enfants » (Tribalat 1995 : 47). Reste à savoir si la langue de leurs parents, qu'elle soit vernaculaire ou véhiculaire, influe sur la scolarité des enfants.

III-2-2- SCOLARITE ET PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES

Des niveaux scolaires

Les heures de soutien scolaire proposées aux enfants ont permis d'évaluer leur niveau scolaire qui, pour les enfants dont les parents ne s'investissent pas scolairement (cf. *infra*), s'avère assez faible. Un certain nombre de chercheurs, notamment des sociologues, ont mis en évidence que des facteurs sociologiques (les inégalités de conditions familiale et sociale), plus que des facteurs culturels, sont à l'origine de la réussite ou de l'échec scolaire, à savoir le niveau d'instruction des parents, la situation socioprofessionnelle, le nombre de frère et sœur, etc. Comme L.-A. Vallet, beaucoup ont « mis l'accent sur les aspects familiaux et sociaux qui conditionnent pour partie performances et déroulement des parcours à l'école et au collège » (1997 : 71). En revanche, « la part qui renvoie spécifiquement au fait d'être étranger ou issu de l'immigration est souvent limitée, voire inexistante » (*op. cit.* : 74). Néanmoins, la variable « nationalité » dans l'analyse de la compétence en français mesurée en 6^{ème} « met à jour un handicap propre aux enfants africains non

maghrébins » (*op. cit.* : 75). La communication familiale réduite ou établie en alternance linguistique (cf. *supra*) explique-t-elle en partie ces difficultés scolaires, surtout en français ?

Selon A. Barrère et D. Martuccelli, « toute analyse doit [...] garder en tête qu'au niveau national, et en ce qui concerne les résultats proprement scolaires, on peut presque conclure à l'inexistence de toute discrimination ethnique. En effet, lorsqu'on compare, à un niveau social égal, les résultats des élèves étrangers ou issus de l'immigration avec ceux des élèves enfants de parents français nés en France, il en résulte que les premiers ont (légèrement) des meilleurs résultats scolaires que les seconds » (1997 : 53). Pour M. Timera, « sans doute, les enfants africains ne bénéficiant pas de la part des parents souvent analphabètes d'un encadrement dans leur scolarité, connaissent en général quelques difficultés à suivre les rythmes scolaires, sans qu'on puisse préjuger d'un taux d'échec plus élevé à leur niveau » (1996 : 143). Leur « taux d'échec [est sensiblement le même] que dans le reste de la population française à situation sociale égale. Certes, de par leur contexte familial et la condition des parents, ils sont en général potentiellement plus exposés au risque d'échec scolaire » (*op. cit.* : 113-114), mais il n'en demeure pas moins que « l'échec scolaire des enfants d'immigrés n'est pas supérieur à celui des enfants des mêmes milieux sociaux » (Schnapper 1991 : 193).

Concernant le niveau scolaire des enfants catholiques ou musulmans dont les parents sont lettrés, il apparaît que ces derniers réussissent mieux scolairement que les autres. Les plus jeunes travaillent plutôt correctement à l'école, et leurs aînés ont passé le cap du baccalauréat dont certains font des études supérieures. Bien que ne pouvant pas toujours aider les enfants à leur travail scolaire, ayant eux-mêmes interrompu précocement leur scolarité, les parents les « poussent » à réussir leur scolarité. Ils contribuent à l'apprentissage du français et à son amélioration, favorisent le dialogue en français. « Certains parents s'astreignent à parler à la maison le français pour, disent-ils, favoriser les chances d'intégration de leurs enfants et d'eux-mêmes » (Taboada-Leonetti 1990 : 73). Ils les aident aussi à leurs devoirs, souhaitent leur réussite scolaire et mettent en œuvre les moyens d'y parvenir, avec pour objectif final, leur intégration professionnelle et sociale.

Résultats scolaires

Ces dernières années, un certain nombre de recherches sur la scolarité des enfants immigrés ou issus de l'immigration, ont été menées en sciences sociales et en sciences de l'éducation. Il en ressort que, « dans l'actualité, les enfants d'immigrés ont souvent été stigmatisés comme générateurs de troubles et symboles d'échec scolaire. Il est certain que ces enfants cumulent les facteurs les plus défavorables pour la réussite (catégorie socioprofessionnelle et absence de diplôme du père et de la mère, taille de la famille, etc.) Pourtant, les statistiques montrent le rôle nettement intégrateur de l'école¹³³. » Par ailleurs, M. Tribalat (1995) montre que l'institution scolaire est un facteur efficace d'intégration des élèves d'origine étrangère même si, globalement, les résultats moyens s'avèrent inférieurs à ceux des élèves d'origine française, mais à situations familiale et sociale égales, les enfants d'immigrés réussissent aussi bien que leurs « homologues » français d'origine. Les « handicaps » présentés le plus souvent par les élèves d'origine étrangère sont donc en réalité les mêmes que ceux des Français issus de milieux défavorisés : parents faiblement diplômés, familles nombreuses et appartenances aux catégories sociales les moins rémunérées.

J'ai interrogé les professeurs de Guethy et de Diarietou (en 3^{ème} au collège Vieux-Port), dont les parents sont analphabètes. Bien qu'ayant des résultats scolaires plutôt passables, ces élèves sont « *travailleuses malgré des lacunes et des difficultés scolaires* », « *volontaires* » ou encore « *tranquilles* ». Le professeur d'histoire-géographie de Guethy la décrit comme une élève « *très motivée, sérieuse, dynamique, elle aime prendre la parole... désordonnée, elle est polie, bien éduquée, mais peut gêner par son dynamisme. Elle a des résultats médiocres, elle n'y arrivera pas malgré des motivations... elle devait redoubler en 4^{ème}...* » Son bulletin du second trimestre indique, en français « des résultats en légère hausse » (avec 8,5/20 de moyenne ; moy. de la classe : 7,6). En histoire-géographie, « l'attitude de Guethy est toujours positive » (7/20 ; 8,6). En mathématiques, son « niveau [est] très bas, [elle a] beaucoup de difficultés et de lacunes ». Dans l'ensemble, les professeurs qualifient son « travail et [ses] intérêts trop insuffisants. Doit travailler plus au troisième trimestre. » Je note qu'à cette période de l'année, Guethy a souffert silencieusement du divorce de ses parents. Quant à Diarietou, beaucoup plus effacée

¹³³ Extrait d'une étude intitulée « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et les collèges français », *Education et Formation* n° 67, avril 1996.

que Guethy, son professeur de mathématiques indique qu'elle est « *réservée, elle fait des efforts mais elle a des lacunes d'année en année...* » Son bulletin trimestriel (2nd) révèle, en français, que des « efforts sont encore à fournir. Elève sérieuse et attentive » (9,5/20 ; 12). En mathématiques, « de la bonne volonté mais l'ensemble des résultats est insuffisant » (7/20 ; 8,9). Dans la rubrique « appréciation globale », j'ai relevé que « malgré des efforts, les résultats sont en baisse. Il faudra persévérer et approfondir ton travail. » L'une des sœurs cadettes de Diarietou (Aminata) est inscrite dans une classe SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) dans un collège du 13^{ème} arrondissement.

Myriam est élève dans un autre collège. Je ne peux valider les informations relatives à sa scolarité, recueillies à travers des entretiens informels (soutien scolaire). J'apprends qu'elle redoublait, cette année, la 5^{ème} : la première année, elle avait, dit-elle, « *4,5/20 de moyenne générale* », la seconde, 12/20, au cours de laquelle elle a été encouragée par ses professeurs, qui ont toutefois souligné un certain nombre de difficultés, notamment en mathématiques. Sa demi-sœur, Khadidjatou, semble avoir de bons résultats scolaires : j'ai aperçu, dans l'un de ses cahiers de classe, des notes telles que 18/20. Je remarque, lors du soutien scolaire, qu'elle comprend et effectue le travail demandé plus rapidement que les autres enfants de la famille. N'ayant aucune donnée sur le niveau de la classe du Cours Moyen dans laquelle Khadidjatou est inscrite, je ne peux comparer ses résultats avec ceux de la classe.

Quels sont « les rapports de sens que les élèves établissent avec l'école » ? J.-P. Zirotti répond qu'il s'agit autant d'un « cadre d'interactions que [d'un] lieu de diffusion de savoirs et [d'un] instrument de l'insertion sociale et professionnelle » (1997 : 234). B. Charlot, E. Bautier et J.-Y. Rochex (1992 : 33), quant à eux, resserrent sur le seul « rapport instrumental » de l'école qu'ont ces jeunes (pour passer dans la classe supérieure, pour apprendre un métier). A. M. Diop rapporte les propos d'un jeune garçon, pour qui « *les emplois de bureau ne sont pas pour les immigrés, à quoi bon faire de longues études !* » (1996 : 81). La désillusion semble moins toucher les familles que les enfants.

Quels sont les moyens matériels et les supports pédagogiques ?

Abdoubahé fait, seul, ses devoirs scolaires sur un meuble d'appoint, dont la surface n'excède pas 50 cm², et quelquefois, explique-t-il, sur son lit. L'orientation de sa chambre et l'immeuble en face très rapproché offrent peu de lumière, et le seul éclairage au plafond (haut) est insuffisant. Les enfants de Diadié font leurs devoirs soit sur un lit, dans l'une des pièces en contenant, soit par terre dans l'une des deux pièces principales parmi les jeux des jeunes enfants, les conversations des adultes ou la télévision allumée. Un matin de l'été 1999, Diadié (le père et chef de famille) est entré dans l'une des pièces principales où nous nous étions installés, les enfants et moi-même, pour travailler. Il s'est assis et a allumé la télévision. De même, la semaine précédente, l'une des femmes (fille de Diadié, née de sa première épouse) regardait la télévision bien que je lui aie laissé entendre que la télévision pouvait déconcentrer les enfants pendant leur travail scolaire. M. Timera soulève le problème de l'incompréhension du fonctionnement scolaire de la part des parents, qui « se réfugient derrière leur analphabétisme pour justifier leurs carences [...] La scolarité ne va pas de soi comme semblent le croire les parents pour lesquels l'avenir de leurs enfants est assuré dans la mesure où ils ont la chance d'aller à l'école » (1996 : 118).

Les enfants dont les parents africains sont lettrés (majorité des parents catholiques) étudient sur un bureau, dans leur chambre. Des tables de multiplications et de conjugaisons sont accrochées sur les murs de la chambre des enfants de Thérèse, au-dessus des deux bureaux. L'une a été achetée, l'autre, fabriquée (avec pour exemple, un verbe de chaque groupe). Une étagère compte de nombreux livres (absents dans les foyers dont les parents sont analphabètes, hormis les manuels scolaires distribués aux élèves à chaque début d'année), parmi lesquels des cahiers de vacances, des encyclopédies, des dictionnaires, des romans et des revues « jeunesse ». Le mobilier mis à part, les parents lettrés passent du temps en matière d'aide aux devoirs. Antoinette explique : « *On est tout le temps derrière, tout le temps à revoir les leçons, tout le temps à revoir des devoirs.* » Le plus souvent, ils exercent un réel investissement à l'égard du travail scolaire de leurs enfants. En revanche, « la fonction scolaire est totalement déléguée à l'école » (Timera 1996 : 114) par les parents analphabètes. Les variables de l'appartenance ethnique et religieuse, du lieu de naissance de l'enfant, du nombre d'années passées en France

(des enfants et des parents) n'expliquent pas cette différence. Seuls le niveau d'instruction des parents et la langue parlée à la maison font sens. Néanmoins, L.-A. Vallet met « en évidence que les élèves [...] à qui leurs parents parlent régulièrement une autre langue que le français, n'ont pas été plus nombreux à redoubler dans l'école élémentaire de notre pays que ne l'ont été leurs condisciples dont la situation familiale et sociale est semblable. En revanche, les variables directement liées à l'expérience personnelle de la migration sont ici pertinentes : le fait d'avoir passé plusieurs années d'études hors de France tout d'abord, celui d'être né à l'étranger ensuite ont contrarié le bon déroulement de la scolarité primaire en métropole » (1997 : 74). Je nuancerai ce propos par deux exemples : les enfants de Christian, en France depuis 1996, ont tous un niveau scolaire correct, et Mamadou T., en France depuis 1997, est aujourd'hui en 1^{ère} S.T.T. (science et technique tertiaire, lycée). Pour L.-A. Vallet, « le temps est une donnée fondamentale du processus d'acculturation à la société française ; qu'il s'agisse de la capacité à satisfaire aux exigences que le système éducatif impose comme de la compréhension des normes du fonctionnement scolaire » (*op. cit.* : 77). Autrement dit, « la durée d'exposition à l'école française joue très certainement un rôle décisif pour ces enfants qui, même s'ils sont nés en métropole, ont grandi dans une famille immigrée, empreinte de la culture d'un autre pays et dans laquelle la maîtrise de la langue française reste fréquemment approximative » (*op. cit.* : 78).

J'ai développé précédemment les conditions dans lesquelles les enfants effectuent leur travail scolaire chez eux. J'ai montré qu'en fonction du niveau d'instruction des parents, les enfants bénéficiaient ou pas, de moyens matériels ou pédagogiques et d'un suivi scolaire. M. Tribalat indique que, parmi les lettrés, « les migrants d'Afrique noire sont les plus nombreux à savoir écrire notre langue » (1995 : 21). L'alternative, pour les enfants dont les parents maîtrisent peu ou prou le français et sont analphabètes, demeure l'aide aux devoirs (institutionnelle ou associative) ou de la part des aînés scolarisés. Par exemple, Ada a largement contribué à l'apprentissage de la lecture de ses frères et sœurs (parents lettrés mais peu scolarisés). En revanche, étant l'aînée et scolarisée en 3^{ème} (ses parents ont arrêté leur scolarité avant), elle ne peut se faire aider par eux, sinon « *ma mère, elle essaye mais des fois, elle comprend pas.* » Les enfants dont les parents n'ont jamais été scolarisés, peuvent bénéficier d'une aide extérieure, après la journée de classe, à l'école par

l'instituteur ou dans le cadre d'une association. Abdoubahé, jusqu'en primaire, se faisait aider « *après l'école, par la maîtresse* » (une heure). Dès l'entrée en 6^{ème}, il envisage de s'inscrire à l'aide aux devoirs (proposée, moyennant finance¹³⁴, dans tous les établissements scolaires). Quant à John et à Jean-Nicolas, les parents (lettrés) ont payé, pendant plusieurs mois, les cours particuliers d'un professeur, qui venait à domicile aider les enfants à leur travail scolaire. Les parents ont ensuite pris la relève. Lauriane, ses frères et les enfants de Christian se font régulièrement aider par leurs parents. Après l'école, le relais scolaire est pris par les parents, suivant leur niveau d'instruction. Toutefois, malgré l'analphabétisme de certains parents (cas de Yaye et Diminga), ils suivent la scolarité des enfants en déchiffrant par exemple les notes sur les bulletins trimestriels, et par la couleur rouge des fautes sur les copies. Parmi les parents musulmans¹³⁵, seuls N'Dack et son époux (Wolof-s) sont lettrés. Les pères ne semblent pas faire la démarche d'un stage d'alphabétisation. Quant aux mères, certaines en ont déjà fait, d'autres l'envisagent. Koudjedji a suivi un stage d'alphabétisation pendant six mois. Elle y a appris l'alphabet, à écrire son prénom, ses noms de jeune fille et d'épouse. Les raisons pour lesquelles certaines femmes musulmanes refusent les propositions de stages (rémunérés¹³⁶) par les ASSEDIC sont multiples, et le plus souvent en rapport avec leur vie de famille, leur statut d'épouse et de mère. Une mère qui a des enfants en bas âge et la tâche de préparer le repas familial, ou encore, une épouse soupçonnée d'être infidèle¹³⁷, n'ont pas la possibilité d'effectuer un stage (décision maritale). Pour celles qui le peuvent, il reste des périodes pendant lesquelles elles ne se rendent pas sur les lieux du stage. Il s'agit du mois du ramadan et des quelques jours de règles par mois (une période pendant laquelle une femme est impure). Quant aux mères avec des enfants en bas âge, elles doivent pouvoir confier leur enfant, ou bien payer la garde journalière (crèche ou nourrice ; cas de N'Deye). Par ailleurs, j'ai ressenti une certaine pudeur de la part de ces femmes lorsqu'il s'agissait d'avouer qu'elles étaient analphabètes, allaient à l'« école » (stage) à leur âge et y apprenaient à lire et à écrire. L.-J. Calvet montre qu'une mauvaise compréhension du français – ou nulle – implique de « se trouver socialement et linguistiquement exclue de la vie sociale et culturelle » (1994 : 209). Toutefois, toutes n'estiment pas cet apprentissage fondamental, ce qui traduit leur

¹³⁴ Au collège Vieux-Port, les élèves peuvent s'inscrire auprès de l'association Pacquam pour 60 fr./élève/an, pour deux fois deux heures d'aide aux devoirs par semaine (places limitées).

¹³⁵ Je ne compte pas Marcelle ni Jean-Paul, convertis à l'islam à l'âge adulte.

¹³⁶ Environ 2 500f/mois d'après Koudjedji

¹³⁷ M'a-t-on rapporté.

rapport à la langue française, et au-delà à l'acculturation.

Etablissements public de secteur ou privé

Parmi les six familles catholiques à partir desquelles j'ai travaillé, deux ont scolarisé leurs enfants dans un établissement catholique privé. Si certains choisissent les écoles catholiques, écrit A. M. Diop, c'est pour d'une part leur « cadre moral rigide qui sert de bride aux enfants » (1996 : 85), et d'autre part, elles sont « l'aune à laquelle se mesure une certaine réussite sociale » (*op. cit.* : 99). John est inscrit (dans le privé) en Cours Élémentaire 2, et Jean-Nicolas en LEP maçonnerie. Anna M. et Marilyne sont inscrites respectivement en 3^{ème} générale et en 1^{ère} année de BEP comptabilité, un établissement privé que Marilyne va prochainement quitter, dit-elle, pour en intégrer un « public ». Le choix de ce type d'établissement correspond aux propos tenus par les parents à l'égard des écoles de secteur (quartier d'habitation) et leurs influences « néfastes ». L'établissement scolaire, à travers la composition culturelle de sa population, est considéré, par certains parents, comme ayant un impact direct sur la scolarité des enfants. La sectorisation, ou « carte scolaire », qui consiste à délimiter un secteur d'éducation (inscription en collège), en fonction de la situation de l'école primaire¹³⁸ dans laquelle était inscrit l'élève, a-t-elle un impact réel sur la scolarité des enfants ? Je me pose la même question concernant la classe – composition et caractéristiques – dans laquelle les enfants sont insérés. En outre, la scolarisation sectorisée, suivant le quartier d'habitation, et si celui-ci a perdu de sa mixité sociale, conduit à de « plus grands risques en matière d'échec scolaire, d'orientation dans les filières peu prestigieuses et de sortie précoce du système éducatif » (Vallet 1997 : 73). La recherche en cours de C. Barthon (1997 : 93) pose la question du poids du contexte dans la production des trajectoires scolaires (des élèves issus de l'immigration dans l'Académie de Versailles), au-delà de l'optique du déterminisme social ou « reproduction » – largement privilégié dans les sciences sociales françaises –, et des « disparités spatiales [...] à travers une hiérarchisation territoriale des filières et des établissements. » L'un de ses premiers constats est que « les effectifs étrangers sont ici très concentrés dans l'espace scolaire », et sa première hypothèse, « que cette ségrégation sociospatiale n'est pas sans incidence sur les scolarités » (*op. cit.* : 94). Marcelle souhaiterait « *que [ses] enfants aillent dans les meilleures écoles mais si nous habitons dans le 13^{ème}, il est plus probable*

¹³⁸ A compter de septembre 2002, le recrutement sera basé sur le lieu d'habitation de la famille.

qu'elles iront dans les écoles du 13^{ème} ! » Yambi, qui a obtenu son baccalauréat au Sénégal, souhaite transférer ses enfants et ses « neveux » (Mamadou et Ismaïla) car, les établissements dans lesquels ils sont inscrits (école et collège) se trouvent dans un « *quartier mal fréquenté* » (3^{ème} arr.). Elle envisage, à partir du moment où elle aura son permis de conduire, de les inscrire à l'école et au collège situés à proximité de son lieu de travail (9^{ème} arr.).

Perspectives professionnelles : le point de vue des enfants...

J'ai posé la question, aux enfants et aux adolescents, de savoir ce qu'ils envisageaient de devenir sur le plan professionnel. Je tiens compte bien entendu de la caractéristique variation d'idées liée à ces âges. Toutefois, il est intéressant de s'arrêter sur ces réponses qui, le plus souvent cumulées, se sont révélées ambitieuses. Par exemple, les fils de Christian veulent devenir, respectivement, « *docteur ou footballeur* » [de même pour Abdoubahé], « *judoka ou footballeur* » et « *avocat ou footballeur ou l'armée* », ou encore, « *footballeur professionnel ou pompier* » (Mickaël) et « *footballeur* » (Idrissa D.) Quant à Ismaïla, il n'envisage rien d'autre qu'une carrière de footballeur professionnel. Au-moins un des garçons de chaque famille souhaite devenir footballeur professionnel. Parce que « l'imaginaire du gosse de cité [...] passe aussi par l'identification à l'exploit sportif, ce rêve qui, s'il devenait réalité, lui permettrait de sortir de l'ombre et de s'élever au-dessus des autres » (Temime 1999 : 115). Pêle-mêle, Lauriane se voit « *chirurgien* », et Ada, « *secrétaire... j'ai un rêve : faire du cinéma ou de la musique* », sa sœur Caroline, infirmière et son frère Jean-Claude, « *vétérinaire ou du kick-boxing* ». Quant à Khadidjatou, elle veut être « *vendeuse d'habits et des sacs, c'est tout.* » Les perspectives passent du réel (secrétaire, vendeuse) à l'imaginaire, à travers des carrières héroïques (pompier), prestigieuses (médecin, avocat) ou médiatiques, et qui conduisent à la fortune (sportif professionnel, actrice ou chanteuse). Toutes sont une voie vers la reconnaissance sociale. En outre, le rêve de ce type de carrières professionnelles ne se distingue pas de celui des enfants « français ».

Pour les aînés, l'avenir est déjà plus profilé. Niouma, en préparant un « *CAP ménage* ¹³⁹ », Jean-Nicolas, un « *LEP maçonnerie* » et Guethy, un BEP métier du secrétariat, se destinent *a priori* à des emplois pour lesquels ils se forment. Toutefois, Marilyne

¹³⁹ Elle ajoute qu'elle prépare un « CAP ETC », dont elle ignore ce que cela signifie : « *C'est la cuisine, les locaux, les bébés...* » (Niouma).

qui, pourtant prépare un BEP comptabilité, n'a « aucune idée » de ce qu'elle exercera comme profession plus tard. J'ai appris récemment que Niouma avait obtenu son CAP, à la suite de quoi elle a trouvé un emploi de cuisinière sur l'un des bateaux de la SNCM, le même sur lequel son père est employé (cuisinier). Seulement, ce dernier a estimé qu'il y avait « trop d'hommes » en cuisine, et a décliné l'offre de son employeur pour sa fille. En revanche, elle a été embauchée en tant que femme de ménage (remplacements) à bord et à quai. Samba, que deux 6^{ème} « générales » n'ont pas fait progresser, envisage de se former au métier de plombier, en intégrant une CPA (Classe de Pré-Apprentissage), dans laquelle les élèves-apprentis alternent école et apprentissage. Mamadou T., qui a obtenu en Afrique le certificat de fin d'études élémentaires (encadré et déposé dans l'un des buffets de la maison) aime l'école et veut apprendre, entre autres, en se rendant régulièrement à la bibliothèque pour travailler. Il ne sait pas quel métier il souhaite exercer. Il semblerait qu'il apprenne tout ce qu'il peut pour, ensuite, repartir en Afrique. La perspective n'est pas pour lui, dans un premier temps, professionnelle. Pour les autres, suivant l'établissement d'affectation, « les orientations – subies – vers des cycles d'enseignement les plus courts, jetant ainsi sur le marché du travail en position très infériorisée des milliers de jeunes qui n'auront plus à « choisir » que dans une gamme restreinte d'emplois, dévalorisés, mal payés » (Marangé et Lebon 1982 : 30).

J'ai, par ailleurs, questionné les parents à propos des perspectives professionnelles qu'ont les parents pour leurs enfants. Quelles aspirations ont-ils pour leurs enfants ? Sont-elles les mêmes pour leurs fils que pour leurs filles ? Les entretiens révèlent qu'ils leur souhaitent de trouver un travail : peu importe la fonction, semble-t-il pour certains, sinon la sécurité de l'emploi (« *travailler dans les bureaux* [fonctionnaire] » dira la mère d'Abdoubahé). Je remarque que certains enfants envisagent le même avenir professionnel que leur père : Idrissa S. veut devenir cuisinier et Jean-Nicolas, maçon.

... et celui des parents

Astou souhaiterait que son fils travaille « *dans les bureaux, quelque chose comme ça* », alors qu'Abdoubahé envisage d'être « *gardien dans les magasins, docteur ou footballeur professionnel* ». Sa mère rétorque seulement qu'il n'y a pas de longue carrière dans le football, et bien qu'il puisse faire fortune jusqu'à l'âge de 35 ans, ensuite, il n'aurait plus de travail. Hormis Astou, aucun parent analphabète n'a évoqué la question de l'avenir professionnel des enfants, et ceux à qui j'ai posé la question sont restés vagues. A ce propos, M. Timera écrit : « Le niveau socio-économique et scolaire en général des ménages soninké explique l'absence ou les limites de toute politique de construction de l'avenir des enfants à travers l'école » (1996 : 114). L'absence de perspective professionnelle de ces parents pour leurs enfants résulte-t-elle du projet migratoire (de retour), lequel influencerait sur le rapport à l'école des familles ? Selon L.-A. Vallet, la perspective de la migration devenue durable, « par le jeu du regroupement ou de la construction des familles », infléchit sur « un projet d'horizon plus lointain et recherche alors plus clairement une insertion satisfaisante des enfants dans le pays d'accueil » (1997 : 78). Quant aux parents africains scolarisés ou lettrés, ils requièrent que leurs enfants fassent des études supérieures, qu'ils aient au minimum le baccalauréat. De leur scolarité passée et de l'instruction qu'ils ont reçue résultent une prise de conscience du rôle de l'école et un investissement dans la scolarité des enfants. Pour parvenir au bon déroulement de la scolarité d'un enfant, « il faut compter en effet avec les espoirs et les attentes que les familles immigrées placent dans le système éducatif [perçu comme étant] le moyen de promotion sociale » (Vallet 1997 : 78).

Certains parents musulmans analphabètes accordent moins de considération à l'école « *française* » qu'à l'école coranique, et moins de valeur à la réussite scolaire qu'à l'apprentissage de la langue arabe¹⁴⁰ et des pratiques religieuses. M. Timera (1996 : 119) met en évidence le projet éducatif des parents soninké-s dont les places centrales sont la religion et la langue (vernaculaire). Il ressort, à travers un entretien mené par l'auteur auprès d'un père migrant soninké, qu'il entend par « *s'occuper de* » et « *éduquer* » ses enfants porter son attention sur ces deux facteurs, et non pas sur leur scolarité.

¹⁴⁰ Les mots nécessaires à la prière

Je me suis posé la question de savoir si ces parents considèrent la scolarité de leurs filles pareillement que celle des garçons ? Par exemple, en milieu nord-africain, certains parents sont plus soucieux de la scolarité¹⁴¹ des garçons que de celle des filles. Une mère nord-africaine, dont la fille et le fils sont scolarisés dans le même collège, a dit un jour à l'une des CPE du collège Vieux-Port : « *La fille, c'est pas grave, elle aura un mari et elle restera à la maison.* » Pour un certain nombre d'entre elles, dès 16 ans (date limite de l'obligation scolaire en France), elles sont mariées et vont vivre « au pays ». Bien entendu, toutes les filles d'origine nord-africaine et musulmanes en général ne sont pas incitées à se déscolariser. Néanmoins, pour beaucoup, le temps de travail scolaire à la maison est considérablement réduit par les tâches domestiques, un apprentissage de leur rôle futur d'épouse et de mère. Qu'en est-il dans les familles enquêtées ? Je ne reviens pas sur la trajectoire de Diarietou qui, si elle réussit son BEP (carrières sanitaires et sociales) et si son futur époux le consent, restera et travaillera en France. A ce propos, j'ai revu récemment la mère de Diarietou, qui m'a demandé (une question qu'elle m'a plusieurs fois posée lors de mes visites, il y a près de deux ans auparavant) si les études qu'a entreprises sa fille, « *c'est pas dur ?* », et avoue ignorer tout de cet apprentissage. Manifestement inquiète, je n'ai pas réussi à savoir si les craintes de la mère portaient sur la réussite professionnelle, ou bien matrimoniale, de sa fille, comme si l'une était aux dépens de l'autre. Si Diarietou obtient son diplôme, l'école sera pour elle et pour d'autres filles de familles immigrées « un moyen d'émancipation¹⁴² ».

¹⁴¹ Informations (récurrentes) recueillies auprès de conseillères principales d'éducation (CPE).

¹⁴² Cf. « Le sens de l'école », *Sciences Humaines*, oct. 1997.

III-3-1- LEURS LOISIRS

Cinéma, musique et jeux vidéo

Comme pour le vêtement (cf. *infra*), les adolescents enquêtés ne se distinguent pas de leurs pairs en matière de goûts musicaux et cinématographiques. Le groupe a des valeurs et des références propres : s'y conformer marque l'appartenance.

Concernant le cinéma, l'enquête révèle que les enfants et les adolescents ne sont pas cinéphiles. Ils n'y vont pour ainsi dire pas, sinon occasionnellement, sans qu'il s'agisse d'une question de moyens, et davantage en milieu catholique. Ils vont voir des films comme « *Titanic, des trucs comme ça* » (Anna), « *Mulan, le prince d'Egypte* » (Jean), ou avec l'école : « *Avec la classe oui, mais comme ça, jamais. [...]* *Je sais pas si mes parents ils veulent* » (Abdoubahé). Khanify craint les « *trucs mal élevés... on sait jamais.* » Cette mère soninké-e musulmane n'est jamais entrée dans une salle de cinéma. Lorsque ses enfants y vont (rarement), elle ne les accompagne pas, et ne peut vérifier, contrairement à la télévision, les images diffusées et ce qu'elles véhiculent. Aussi présuppose-t-elle que certaines de ces images sont néfastes (nudité, sexualité et violence) et véhiculent des influences. Par un principe de précaution, elle prévient ce qui pourrait contrarier le bon déroulement éducatif.

Quant à la musique, aucun ne possède de disque ou de cassette ni de matériel adéquat. Les enfants et les adolescents écoutent la musique diffusée à la radio (essentiellement Sky-Rock et NRJ ; tous les foyers ne possèdent pas de radio), ou à la télévision (chaînes musicales pour ceux qui ont le câble). J'ai trouvé, chez Mamadou S. et N'Deye, des cassettes vidéo de musiques « africaines », que les enfants écoutent occasionnellement (selon Samba). Lors de mon premier rendez-vous chez Marilyne et ses sœurs, elles écoutaient, tout en vaquant à leurs occupations, la chaîne musicale MTV, qui diffuse essentiellement de la « black music » : R'n'B¹⁴³, hip hop¹⁴⁴ ou groove¹⁴⁵, et du rap, des genres musicaux de référence pour le groupe des pairs. Les aînées préfèrent les groupes (le plus souvent féminins et noirs-américains) et les pré-adolescentes, la musique plus « pop » (« boys » ou « girls band »), par exemple, « *les Spice-Girls* » (Khadidjatou). Les

¹⁴³ « Rythm and blues » (entre saoul et funk)

¹⁴⁴ Entre rap et R'n'B

¹⁴⁵ Mélange de saoul, de funk et de R'n'B

garçons écoutent du rap et, quelques-uns, du zook (qualifié de musique « racines¹⁴⁶ »).

Faute d'éléments empiriques plus significatifs, je renvoie à la recherche menée par K. Amellal¹⁴⁷, sur les groupes de rappeurs marseillais. L'auteur montre la corrélation entre la pratique du rap de ces jeunes, leurs origines culturelles (Maghreb et Comores) et leurs appartenances religieuse (islam) et résidentielle (grands ensembles urbains). Ils écoutent exclusivement du rap noir-américain (considéré comme précurseur et valorisé), français et surtout marseillais (I am, Fonky Family...). La question des goûts musicaux n'a en effet pas suscité véritablement de réponses, sinon à travers quelques noms de groupes ou de genres musicaux, le plus souvent de la « black music » et du rap (français) : « *Du rap et du zook* » (Jean, Jean-Nicolas) ou « *I am, Passy, tout ça... le plus, c'est du rap et un peu de zook* » (Abdoubahé), ou encore [la musique que diffuse] « *la radio* » (Niouma, Diarietou, Ada). A propos d'I am, le groupe de rap marseillais dénonce les injustices, prône le respect sans faire de morale et fait référence à Marseille, à sa population et à ses quartiers, dans lesquels les jeunes se reconnaissent. Au-delà, Akhenaton (le chanteur) et les membres du groupe issus de l'immigration renvoient une image à laquelle les jeunes s'identifient. Mamadou T. indique qu'il n'écoutait pas la même musique en Afrique : « *Ici, tout... la variété de la télé, du rap... là-bas, du reggae, de la musique sénégalaise.* » Mamadou limitait-il ses préférences musicales en Afrique (j'ignore quels genres musicaux sont diffusés sur les stations radiophoniques sénégalaises) ou les genres sont-ils plus variés en France ? Hormis par Marilyne et ses sœurs, je n'ai jamais entendu de musique lors de mon terrain. Les jeunes gens ne semblent pas « consommer » beaucoup de musique (n'en achètent pas ni ne l'écoutent), sinon occasionnellement celle que diffuse la radio.

La plupart des garçons possèdent une console (PlayStation ou Nintendo¹⁴⁸) de jeu vidéo¹⁴⁹. Les propos, à cet égard, révèlent une réglementation parentale. Jean-Claude y joue, « *mais pas tous les jours, ma mère, elle veut pas.* » Il semble qu'il y soit autorisé le week-end. Yambi autorise ses enfants et ceux qu'elle accueille (Mamadou

¹⁴⁶ Par les revendeurs

¹⁴⁷ AMELLAL Kristel, Les tchatcheurs marseillais. Une étude ethnologique des groupes adolescents à travers leur pratique musicale du rap et leur environnement local. Mémoire de DEA d'ethnologie, sous la direction de C. Bromberger, Université de Provence I, 2000

¹⁴⁸ Les deux leaders du marché

¹⁴⁹ Aucun foyer n'est équipé de matériel informatique multimédias.

T. et Ismaïla) « *une heure [de jeu] par jour* », après le soutien scolaire (été 1999). Quant à Abdoubahé, il « *en profite avant que [ses] parents rentrent.* » Dès lors, ces derniers souhaitent regarder la télévision (sans laquelle le jeu ne peut fonctionner), et choisissent le programme, en l'occurrence, « *à midi, Le juste prix* » précise Abdoubahé. En rentrant de l'école, et en l'absence de ses parents, ce dernier rapporte qu'il se prépare un « *sandwich au Nutella* » et allume son jeu vidéo. Dans la sphère privée, ce type de pratique est commun aux adolescents, quelle que soit leur origine ethnique et sociale. Les filles jouent peu, mais connaissent les règles et les personnages autant que leurs frères. Les « héros » virtuels seraient-ils les nouvelles figures identificatoires ? Samba et son frère Idrissa ont une « *super Nintendo* », avec laquelle ils ne jouent « *pas souvent* ». Les parents, en réglementant la fréquence de cette pratique, limitent les influences des jeux vidéo, dont ils ont entendu dire, par les médias, qu'ils pouvaient être nocifs à une trop grande utilisation.

Les sorties

En dehors du temps et de l'espace scolaires, les enfants et les adolescents, notamment les filles pubères, restent à la maison. Certaines, comme Khoumba ou Marilynne et ses sœurs, sont autorisées à sortir le mercredi ou le samedi après-midi, en ville, avec leurs copines (cf. *supra*). D'autres, comme Niouma et Diarietou, s'« *ennuient* » de rester à la maison, malgré les tâches domestiques (ménage, cuisine) et éducatives (s'occuper des plus jeunes) qu'elles ont à effectuer, tandis que les plus jeunes « *vont dehors* ». Ada partage ses journées « sans école » entre faire ses devoirs, s'occuper de ses frères et sœurs ou encore, regarder la télévision. En l'absence des parents, les enfants, filles et garçons, musulmans et catholiques, ne sortent pas, surtout pour ne pas laisser les plus jeunes sans surveillance. Les sorties des enfants musulmans pourraient, à quelques exceptions près, être classées par genre et par classe d'âge. Les plus jeunes sont autorisés à sortir : jouer dehors (à proximité de la résidence), aller dans un centre aéré pendant les vacances estivales ou à l'école coranique et se rendre au club de football (les garçons). Khadidjatou et Assa (9 et 11 ans) ont « *le droit de sortir, jouer aux rollers au jardin* » et sont inscrites au centre aéré du quartier. Ses sœurs et demi-sœurs pubères « *restent à la maison* » (Koudjedji), sinon sortent accompagnées par l'une d'entre elles ou par l'une des co-épouses, et ne vont plus au centre aéré (pour des raisons, implicitement données par la mère, de mixité sexuelle). Pendant les deux mois d'été et l'année

scolaire (mercredis et samedis), Abdoubahé – seul enfant du foyer – se rend au centre aéré, situé dans la même rue : il y « *joue au foot et au baby-foot, au basket...* », y est encadré par des adultes et, ainsi, ne « *traîne pas dans la rue* » (sa mère). Le dimanche, il va à l'école coranique (mosquée rue des Colettes). Les exceptions évoquées précédemment concernent Khoumba, dont la maman est divorcée et salariée. Elle a, semble-t-il, plus de liberté que d'autres jeunes filles soninké-es musulmanes – je pense à Niouma et à Diarietou qui, depuis qu'elles sont pubères, sortent « *moins qu'avant* ». Comme elles, Khoumba sortait davantage quand elle était plus jeune. Toutefois, elle semble avoir négocié avec sa mère des sorties en ville avec ses copines (réglementées, par exemple après avoir effectué les tâches domestiques). Au-delà de la prévention (fréquentations, virginité), les filles aînées doivent répondre aux demandes des mères en matière de tâches domestiques et éducatives, parce que « ne pas être en mesure d'aider ses parents [...] c'est s'exposer à la honte, au mépris, à la réprobation » (Erny 1987 : 193). En milieu catholique, certains parents semblent plus souples, bien que les exigences parentales soient les mêmes. Marilyne et ses sœurs, par exemple, prétendent (non vérifié) sortir « *souvent [...] acheter, regarder les magasins* » entre elles ou bien, avec des cousines ou des amies. En revanche, Ada ne va pas seule en ville (elle est la seule aînée) et, ses parents étant salariés, elle s'occupe de ses jeunes frère et sœur en dehors du temps scolaire, en les accompagnant à la bibliothèque ou à leurs activités sportives.

En club ou en bas de l'immeuble, la majorité des garçons joue au football. Certains sont inscrits dans un club (de quartier), se rendent aux entraînements, – « *aux stages* » (Jean), pendant l'été – et aux tournois (Ismâïla, Idrissa D., Mamadou T., Abdoubahé, Jean). Les autres jouent entre frères (Samba et Idrissa S.) ou voisins, au pied de l'immeuble où ils résident (sous conditions parentales : respect des horaires préalablement fixés par exemple). En effet, « nombreux sont les adolescents qui pratiquent à titre individuel dans des clubs locaux ou régionaux. Certains d'entre eux se présentent dans des clubs prestigieux pour des « détections » et nourrissent des espoirs de réussites et de carrières sportives dans le football. Comme chacun sait, c'est dans les classes populaires – et notamment dans la fraction de population d'origine immigrée – qu'est recrutée par la suite la majeure partie des membres des équipes professionnelles » (Noiriel *in* Lepoutre 1997 : 107). Les filles musulmanes ne

pratiquent pas de sport en dehors du cours d'éducation sportive au collège, hormis Guethy qui, occasionnellement, joue au basket avec ses sœurs ou ses copines, en bas de l'immeuble. Antoinette (mère catholique) favorise ce type d'activités pour ses enfants, filles et garçons, pour « *canaliser l'énergie* » : sa fille, Lauriane, pratique la natation synchronisée et ses fils, du football. Anna M. fait de la danse au sein d'une association (de quartier, 15^{ème}) de femmes africaines. Pendant la période estivale, Lauriane et ses frères, et les enfants de Mamadou S. et N'Deye vont à la piscine. Hormis Guethy, aucun de mes jeunes informateurs ne m'a rapporté être allé à la plage l'été 1999.

A part l'école et les activités sportives, les enfants et les adolescents des deux confessions passent le reste de leur temps à la maison, en famille. Après les tâches domestiques et les devoirs scolaires effectués, les plus jeunes jouent et les aînés discutent entre eux, ou regardent la télévision. En définitive, ces jeunes gens ne partagent pas les activités informelles (sans structure ; en dehors de l'école) de leurs pairs (dont D. Lepoutre a examiné les relations et les pratiques, 1997) qui passent beaucoup plus de temps à l'extérieur du cadre familial.

III-3-2- FOI ET RITES RELIGIEUX

Je me suis posé ici la question de savoir comment les enfants de confession musulmane adaptent leur pratique des rites religieux, et si celle-ci tend à s'altérer, compte tenu de l'environnement (au demeurant de « tradition » judéo-chrétienne). Les pratiques et les principes religieux sont-ils dilués ou, au contraire, exacerbés ? Et l'islam autorise-t-il des compromis ? Vivre en France, dans une société dont les valeurs peuvent être perçues négativement voire niées par les parents, constitue-t-il un vecteur de retour à l'observance religieuse par les musulmans qui prendraient ainsi le contre pied de ce déclin religieux et social (par exemple, le rôle du père, l'assignation des rôles, etc.) ?

Empiriquement, la question de départ était de savoir s'il est contraignant, ou pas, d'être musulman en France, d'apprendre et de pratiquer les rites prescrits (prières, interdits alimentaires, ramadan annuel). Globalement, *« ça se passe bien mais on fait... y a plus de... quand ils [les adultes] avertissent sur des trucs, des fois, on le fait pas et tout, tandis que si on était au Sénégal, et ben, on le ferait obligatoirement. »* Je demande à Guethy ce qu'elle entend par « trucs », elle répond : *« Aller à la mer au Sénégal, on le ferait mais avec un pagne et un tee-shirt, mais pas en maillot deux pièces. [...] et sortir avec des garçons, c'est pas bien, ils disent quand tu es grande, tu te maries avec lui mais tu sors pas avec les garçons. »* Toutes les prescriptions, qu'elles soient religieuses ou ethniques, ne donnent pas lieu à des compromis en France. Quant aux « piliers » et aux prescriptions de l'islam, sont-ils applicables en France ? Selon Khoumba, *« oui, c'est possible d'être vraiment croyant en France. »* Elle fait référence, sur le plan alimentaire, aux boucheries « halal » (nombreuses à Marseille) et à la possibilité de s'approvisionner en produits carnés. Par rapport à l'école, si l'institution scolaire tolère la principale prescription alimentaire (en remplaçant ou en supprimant la viande de porc au menu, cf. *infra*) et l'observance du jeûne du ramadan (en décomptant les repas non pris durant un mois des frais de demi-pension), elle n'admet pas celle des trois prières de la journée. Outre la laïcité de l'institution scolaire, les enfants musulmans n'envisagent généralement pas de les effectuer en dehors de tout milieu musulman.

Les prières

Pendant la journée de classe, les adolescents ne peuvent accomplir les trois prières de la journée, qu'ils « *rattrapent* » en rentrant à la maison. « *Quand on va à l'école, c'est obligé qu'on peut pas le faire, dès qu'on revient, on rattrape* » déclare Guethy. « *Dès que je viens [rentre de l'école], je la fais, trois en rentrant [celles du jour] et les deux du soir, le soir, chaque prière a son heure* » (Samba). Diarietou explique qu'en cas de prières non faites dans la journée, elle les « *rattrape* » le soir, avant le dîner : en une seule fois et de manière prolongée (de double ou triple durée, suivant le nombre de prière non faite). Ses sœurs cadettes, en revanche, disent « *rattraper* » plus tard, ce que les aînées démentent : « *c'est pas vrai* », elles ne feront pas leurs prières.

Seule Guethy a tenu un discours sur le principe de cette pratique : « *Aussi, on doit faire la prière si on est musulman. [...] Nous, on doit faire la prière et tout, c'est un peu long mais chacune choisie pas sa religion, mais moi, celle que j'ai pour moi, elle est bien, j'aime bien, je la changerai pas. [...] Il faut faire la prière parce que si, par exemple, on fait des bêtises, c'est la prière qui nous pardonne les péchés et tout.* » Difficile de dire si elle a appris cela de ses parents, ou si elle l'a retenu de l'enseignement religieux, à l'école coranique. A travers des gestes, des postures et des langage codifiés, la prière sert à rappeler quotidiennement au fidèle qu'il est « soumis à Dieu » (traduction littérale du mot « islam »¹⁵⁰), à être en relation directe avec Dieu et permet de témoigner publiquement de sa foi.

Les mères et les filles effectuent exclusivement les prières dans l'espace résidentiel, et non pas à la mosquée. Je constate que rares sont les musulmans de l'Afrique de l'Ouest, pères et fils, à se rendre à la mosquée ou dans la salle de prière de quartier pour prier, ou bien, à l'occasion de l'avant-dernière prière du vendredi et pendant le mois du ramadan. « La fonction de la mosquée dépasse celle d'un simple lieu de culte et d'enseignement. La mosquée a aussi une haute *fonction sociale et identitaire* » (Timera 1996 : 181). Or, les imams des mosquées (ou salles faisant office) sont le plus souvent Nord-africains ou Comoriens, et non pas Sénégalais ou Maliens. En Afrique, Ismaïla allait « *tous les jours* » à la mosquée. En France, il ne fait que « *quelques prières, pas toutes* » et à la maison. Les filles ne fréquentent pas la

¹⁵⁰ Ce que certains « savants » (imam, moufti...) préfèrent aujourd'hui traduire par « s'en remettre à Dieu » ou « faire confiance à Dieu », des traductions qu'ils considèrent moins péjoratives.

mosquée, ou bien, comme Diarietou « *pour les cours d'arabe* » – où « *une femme doit porter des tissus africains et se couvrir la tête* » (Diarietou). Khoumba, comme beaucoup d'autres jeunes filles, n'y est même jamais allée.

L'observance des prières est plus ou moins rigoureuse, suivant la classe d'âge, le genre, le degré de pratique des parents et la foi de chacun. Toutefois, il m'est impossible de présenter la moindre constante. En revanche, durant le mois du ramadan, je note une recrudescence de l'observance des rites de la part de tous. Par exemple, « *pendant le ramadan, je fais la prière parce qu'il faut le faire quand même pendant le ramadan...* » (Khoumba).

Le ramadan

Le discours des enfants et des adolescents s'articule autour de ce qu'implique le ramadan (conduite, respect) et de la difficulté d'application. Le jeûne du ramadan – qu'ils appellent « *carême*¹⁵¹ » – ne se résume pas à ne pas manger ni boire entre le lever et le coucher du soleil. En plus, « *il faut respecter plein de trucs pendant le ramadan, quoi plein de choses heu... comme surtout pour les filles, par exemple, pendant le ramadan, il faut pas faire la bise à un garçon. [...] à l'école, même ceux qui font, des amis, si il vient vers toi et tu le... tu [te] retires, ils vont dire « pourquoi et tout », même si tu dis « ramadan », ils vont faire « oui, c'est bon, viens plus dire bonjour après...* » (Khoumba). J'ai, en effet, remarqué au collège où je travaille (près de 85% d'élèves musulmans) que, pendant le mois du ramadan, les filles et les garçons ne « se font pas la bise » pour se saluer.

Tous les adolescents ne jeûnent pas, notamment pendant les journées passées à collège. Je note qu'au collège Vieux-Port, sur 190 demi-pensionnaires inscrits, seule une quarantaine d'élèves prennent leurs repas (novembre 2001). Parmi eux figurent des catholiques, des bouddhistes (Vietnamiens), des filles musulmanes qui ont leurs règles ou non pubères et quelques rares élèves musulmans, qui essuient les réflexions de ceux qui jeûnent (du type « *quoi, tu manges ?!* ») Le contrôle par le groupe est au plus fort à cette période. L'islam exerce une action et une cohésion

¹⁵¹ Je note l'usage récurrent du terme « carême » pour signifier le ramadan. Le ramadan est un carême, toutefois, l'emploi de ce dernier renvoie au christianisme (de même pour le « baptême », cf. *supra*). J'ignore quel terme est employé en Afrique pour désigner le jeûne. Des éléments de réponse m'auraient permis de savoir si le contexte migratoire est la cause de la confusion (de la part des parents comme des enfants).

importantes dans les relations des adolescents entre eux, et surtout « à l'époque du ramadan, durant laquelle le sentiment d'appartenance religieuse revêt une grande intensité » (Kepel 1991 : 58). Toutefois, « *y en a qui le font pour rien, ils le font mais après l'école, ils veulent se battre, ils répondent aux professeurs, ils insultent les gens, ils se battent, ils ont cassé leur carême, ils le font pour rien, il faut être gentil, tranquille quand on le fait.* » Abdoubahé reproche à certains de pratiquer le jeûne de manière contradictoire, alors que le rite implique de bien se comporter, à savoir de respecter les autres. De même, « *si on fait le ramadan et si on fait pas la prière, c'est pas la peine, faut tout faire sinon, c'est pas la peine* » (Guethy).

Les propos révèlent plus ou moins de difficultés à résister à la faim. En règle générale, les enfants commencent par s'« *habituer* », en jeûnant progressivement, et les parents leur apprennent la patience (par exemple, ne pas regarder l'heure, s'occuper, se reposer). « *C'est pas facile [de pratiquer le ramadan] parce qu'il y a l'école... y a plus de musulmans, on peut s'entraider* » (Abdoubahé). Entre élèves musulmans, la période du ramadan fait émerger solidarité et soutien mutuel. Idrissa S. « *le [fait] mais pas pendant les jours d'école, je m'habitue.* » Avec les années de pratique, les adolescents prennent « l'habitude » de supporter la faim, notamment en compensant par des activités (école, sport). « *Oh, j'ai l'habitude, non, c'est pas trop dur, non, mais je préfère à l'école qu'ici moi ! Parce qu'à l'école, ça passe vite la journée, on s'en rend pas compte, en plus, on est avec des amis, on rigole et tout, à la maison, par contre, y a rien à faire, on reste là, il reste encore une heure et tout ! C'est pour ça...* » (Khoumba). « *Le ramadan : j'ai fait le ramadan pendant les vacances et j'avais faim, j'avais faim parce qu'on reste 11 heures 20 minutes sans manger, ni boire, on a dormi pendant toutes les vacances* » (Ismâïla, source écrite : rédaction). Malgré l'habitude, la faim semble tenailler Ismâïla, au point que celui-ci compte précisément le temps restant avant la rupture quotidienne du jeûne, surtout pendant les vacances, au cours desquelles les enfants ne savent pas toujours occuper leur temps, sinon par le sport ou la télévision. Idrissa D. a relaté, dans une rédaction, une journée de jeûne (1999) : « *On se réveille les matins de bonne heure pour manger. On va jouer au foot pour ne pas avoir faim pendant 11 heures. A 5 heures et quelques, on range le salon. On regarde les « razmokets » [dessin animé télévisé], on joue encore au foot, vers 20 heures, on arrête de jouer au foot, on mange, on regarde la télé, vers 2 heures ou 3 heures, on va dormir.* » Pendant le

ramadan, le rythme est modifié, en fonction de l'heure, prescrite, des repas et des prières, ce qui plonge les musulmans dans une période à la fois festive et sacrée, et cristallise l'appartenance communautaire.

Les fêtes annuelles de l'Aïd-el-Fitr¹⁵² et de l'Aïd-el-Kebir¹⁵³

La fête de l'Aïd-el-Fitr clôt le mois du jeûne du ramadan. Ce jour, férié pour les musulmans, est « *une fête pour compenser nos efforts du ramadan, pour montrer que c'est bien fini* » (Guethy). Niouma « *croit [que] c'est une fête du carême et comme les catholiques font Noël, nous, on fait l'Aïd, on fête avec tous les musulmans.* » Les enfants ne vont pas à l'école si la fête correspond à un jour de la semaine. Ils ont tendance à associer cette fête, comme celle de l'Aïd-el-Kebir (cf. *infra*), à celle de Noël, parce qu'ils reçoivent des cadeaux (souvent des vêtements) ou de l'argent, accueillent ou rendent visite plus que d'habitude au reste de la famille, mangent des beignets (mets festif). « Il est de tradition à cette occasion de faire le tour de la parentèle, de rendre visite » (Timera 1996 : 131). « La 27^{ème} nuit du ramadan est aussi une nuit où les enfants demandent à Dieu de réaliser leurs souhaits » (El-Moubaraki 1999 : 40). Toutes les familles africaines musulmanes célèbrent la fin du jeûne en s'invitant les uns les autres, autour d'un repas (midi ou soir) composé de riz et de viande de mouton, et de beignets de mil au miel. Je n'ai pas observé la consommation de pâtisseries « *arabes* », un mets nord-africain de fête de l'Aïd par excellence. En revanche, les filles cadettes de Khanify ont coloré l'extrémité de leurs doigts avec du henné (une pratique peu courante chez les Africains).

La fête de l'Aïd-el-Kebir a lieu quarante jours après la fête de rupture du jeûne du ramadan. Les musulmans commémorent le sacrifice d'Abraham, en égorgeant rituellement un mouton « *sans défaut ni handicap, comme Dieu il a dit* » (Khanify), un rituel (dont les enfants ignorent le plus souvent la technique) attribué aux hommes : « *C'est les hommes qui partent, pas les femmes, les femmes restent à la maison, font la cuisine, décorent la maison* » (Niouma). En effet, au retour des hommes et de l'animal dépecé, les femmes cuisent les morceaux de viande, dont certains seront offerts par les femmes ou les enfants à des membres de la famille, des amis, des voisins. « *C'est obligé de donner* » (Khanify). Les familles et leurs

¹⁵² « Petite fête », « fête de rupture du jeûne » ou « *korité* » pour les Wolof-s

¹⁵³ « Grande fête », « fête du sacrifice » ou « fête du mouton » ou encore, « *tabaski* » pour les Wolof-s

invités partagent également le « diakri », ou « *couscous africain* », à base de mil (graine cuite à la vapeur) et de laitage sucré, ainsi que des beignets ou « *sabé* ¹⁵⁴ » (mil et miel). Khanify reçoit, à cette occasion, du mil envoyé d'Afrique par sa mère. Elle explique qu'il est « *mieux* », autrement dit « biologique ».

Le jour de l'Aïd, les enfants ne vont pas à l'école, reçoivent de l'argent, des sucreries ou des vêtements. Niouma et ses frères et sœurs ont eu chacun un boubou neuf (Aïd 2002), qu'ils porteront toute la journée. A cette occasion, beaucoup revêtent le grand boubou ou une djellaba. « *On met les habits, on va faire la prière à la mosquée. [...] On dit bonne fête aux gens, et ils nous donnent des sous, on va chercher les sous ou des beignets mais j'aime pas les beignets, je préfère les sous* » (Idrissa S.). « *On va chez les gens, et on a des sous* » (Aminata). Il s'agit d'une fête du partage. D'ailleurs, Samba explique qu'il prélève un peu de cet argent pour en déposer dans la « *boîte spéciale [...] pour donner aux gens* », pour le « zakat », le cinquième « pilier » de l'islam.

J'ai passé la journée de l'Aïd-el-Kebir (en 2000, puis en 2002) avec Khanify et sa famille, dont je rapporterai brièvement quelques propos et activités de ces deux journées (semblables), afin d'illustrer cette fête et ses réjouissances (souvent prolongée un jour ou deux). Les enfants ne se sont pas allés à l'école (un vendredi). « *Tant pis si ça fait des histoires, on leur dira que c'était la fête* » (Khanify). « *On a joué à la Nintendo, on a mangé dans la chambre [lorsqu'il y a des invités adultes, les deux générations mangent séparément] on a parlé, on a nettoyé et on est parti jouer et la fête était terminée. On a regardé la télé et on est parti dormir* », relate Niouma. Diarietou, à propos de cette fête, déclare : « *C'est bien, on est content, on rigole, on s'amuse !* » Toutefois, « *en Afrique, on serait allés danser le soir, en France, on peut pas faire plein de choses, pas beaucoup d'invités, de monde. On peut pas se promener avec plein de copines, on gagne pas beaucoup d'argent* [entre autres de la part des oncles, des tantes et quelquefois des parents]. » Niouma, l'aînée, qui a plusieurs fois célébré l'Aïd en Afrique, considère que « *c'est mieux là-bas, car on voit plein de monde.* » En France, pour Niouma et ses sœurs (pubères), les visites sont limitées « *aux tantes* » résidant dans le voisinage. Les conjonctures telles que le contexte non musulman et leur puberté les contraignent à ne pas s'éloigner du domicile familial.

¹⁵⁴ « *Sabé* » en soninké, « *suná* » en wolof

Question de la transgression

En milieu musulman, les rites et ses règles sont édictés par la « Charia » ou loi islamique. Ces codes, partagés au sein de la famille et dans la communauté, ne le sont pas par la société dite d'accueil, dans laquelle ces familles musulmanes évoluent, ni à l'école à tendance multiconfessionnelle (toutefois, à Marseille, certains établissements scolaires publics du centre ville et ceux des « quartiers nord » (14^{ème}, 15^{ème} et 16^{ème} arr.) comptent un grand nombre d'élèves musulmans). Parmi les conséquences, Koudjedji regrette que « *les enfants ici* » ont une pratique de l'islam « *différente* ». En rentrant de l'école, « *ils doivent rattraper les prières* », mais certains ne veulent pas, prétextant qu'ils sont fatigués. N'Deye reproche à son fils aîné de ne pas prier avant de se rendre à l'école, alors que celle-ci indique qu'un parent répond de la fidélité de ses descendants le jour du jugement dernier¹⁵⁵, pour son salut. Parce que, « pour qui se les impose, l'efficacité des interdits se définit en termes négatifs : la transgression déclenche sur soi des conséquences néfastes » (Smith 1979 : 5).

Les sanctions sont-elles appliquées individuellement avant de l'être collectivement, ou inversement ? De l'ordre du divin, la transgression n'implique pas de condamnation sociale et immédiate, sinon une répréhension morale ou une exclusion sociale. La sanction fera l'objet d'un « rapport », le jour du jugement dernier. « *Les conséquences c'est avec Dieu* » (Binette¹⁵⁶). En effet, « Dieu sait distinguer celui qui fait le mal de celui qui fait le bien » (Coran II-219). Fondée sur un système symbolique, l'efficacité de la sanction n'en est-elle pas renforcée ? N'en résulte-t-il pas une efficacité prépondérante ? G. Kepel analyse la question de l'obédience à l'islam en France, « à un premier niveau, sous la forme d'un système d'injonctions et d'interdits qui sert à assumer de manière volontaire, délibérée, une différence. [...] L'islam opère [...] une transmutation des valeurs et des statuts, lave la honte et fait surgir à sa place la fierté. La contrainte souvent pesante des interdits et des injonctions est l'épreuve à laquelle choisissent de se soumettre ceux qui, par là, ont le sentiment d'obéir à une morale, à un code éthique supérieur qui mène au seuil du Paradis, à un système de valeurs dont la véracité est garantie par Dieu » (1991 :

¹⁵⁵ « Au jugement dernier, tous les morts ressusciteront, seront pesés et envoyés en enfer ou au paradis pour l'éternité » (Eliade et Couliano 1990 : 206).

¹⁵⁶ Sénégalaise (Dakar) wolof (père peul, mère wolof), trentenaire, divorcée, trois enfants, scolarisée (niveau bac). Mannequin pendant quelques années, elle a vécu en Belgique puis à Paris. A Marseille depuis 1992. Elle est aujourd'hui (en 1999) vendeuse dans une boutique de prêt-à-porter (en alternance avec la formation de BEP).

Tout au long de sa vie, un fidèle doit observer les diverses prescriptions en vue d'obtenir une place au paradis. La peur de la punition (ici divine) conduit-elle à éviter la transgression et dans ce cas, peut-on parler d'un islam régulateur ? Est-ce le moyen s'assimiler les règles édictées par le groupe ? Parmi les rites non pratiqués, quels sont ceux qui sont vécus comme une transgression et ceux qui ne le sont pas ? Je remarque que chaque enfant ne conçoit pas de consommer de la viande de porc, par rapport à laquelle il manifeste une réelle aversion. En revanche, ils consomment de la viande non halal et n'observent pas systématiquement les prières quotidiennes. Je conclus à l'élaboration (plus collective qu'individuelle, variable suivant les groupe d'âge et la ferveur religieuse des parents) d'une échelle des interdits. « Il y a dans l'islam toute une théorie de l'entre-deux, c'est le *makrouh*, le blâmable, ou bien le *mobâh*, ni obligatoire, ni interdit » (Roy 2001 : 18), des catégories dont les contenus sont variables suivant les jurisprudences. Dans le doute, l'usage du terme « bismillah » (trad. « s'en remettre à Dieu ») légitime une sorte de négociation, qui permet aux musulmans, dans un environnement non musulman, de pallier certaines contraintes liées à cet espace (une viande qui n'est pas garantie halal par exemple). Dans la pratique, « les formes d'exercice de la pratique religieuse sont surtout fonction des caractéristiques sociales des populations musulmanes. On ne peut pas avoir le même rapport à l'islam [...] selon que l'on est immigré originaire du monde rural, sans instruction (religieuse ou laïque) ou du milieu urbain et selon que l'on est né en France de parents immigrés et musulmans » (Timera 1996 : 157). Je prendrai l'exemple de Lala, dont la trajectoire est plutôt atypique. Elève au lycée où j'ai travaillé pendant deux ans, Lala est née en France, de parents maliens musulmans (milieu urbain), ayant migré dans les années 1980. Tous deux ont été scolarisés et sont aujourd'hui salariés. Ils résident, avec leurs quatre enfants, dans le neuvième arrondissement de Marseille (Les Caillols). Lala se revendique comme étant croyante, mais pas pratiquante. Elle ne pratique le ramadan que pendant « *les vacances et les week-ends* » et le fait « *pour ses parents.* » Elle n'a jamais été à l'école coranique. « *Mes parents ont essayé de nous inculquer la religion quand on était petits. Maintenant, ils jouent le jeu de la tolérance.* » De retour du Mali, où elle a séjourné à l'occasion de vacances scolaires, elle priait quotidiennement, puis a cessé. Elle semble considérer le contexte laïque comme non approprié à une pratique religieuse

stricte. Lala ne mange pas de porc mais y a déjà goûté (à la cantine). Elle dit ne pas comprendre l'interdiction de consommer du porc et considère l'islam « *ancien [...]* *beaucoup d'inconvénients dans l'islam* », des propos qu'elle ne tient pas devant ses parents de peur de « *les attrister* ». Son père ajoute-t-elle, est plus tolérant que sa mère. Elle a, par ailleurs, déjà bu un verre d'alcool : « *Un verre oui, mais c'est interdit de se saouler, un verre, ça fait pas de mal !* » Quand elle sera adulte et mère de famille, Lala laissera le choix à ses enfants de leur confession religieuse. La trajectoire de ses parents (milieu urbain, scolarisés, salariés en France) génère-elle un rapport plus distant à la pratique religieuse ? Comme Lala, les enfants de N'Dack (dont les caractéristiques sociales sont comparables à celles des parents de Lala) ont également ce type de rapport à l'islam.

L'islam est-il un régulateur social ?

Diarietou a appris, dans le cadre de l'école coranique, « *à cacher son corps* », et Guethy sait qu'il « *faut pas trop montrer ses formes, faut pas rester trop avec les garçons.* » Dès l'enfance, les filles ont appris à se couvrir, une forme de respect pour elles-mêmes et pour les autres. J'ai suivi les deux adolescentes durant une année scolaire (élèves au collège Vieux-Port) : leur discours corrobore leur pratique vestimentaire. Toutefois, Khoumba admet, qu'en principe, il « *faut s'habiller, même pas les pantalons, il faut s'habiller d'en haut jusqu'en bas, mais bon, c'est dur aussi parce que nous, on est en France et tout, même là-bas, encore, ça va, mais ici, c'est dur, on peut pas se mettre comme ça.* » En Afrique, est-ce aussi strict sur le plan vestimentaire qu'elle le dit ? Les autres adolescentes (nées en France et parties quelquefois en Afrique) tiennent un discours à ce propos plus nuancé.

C. Rivière écrit : « La religion [est] intégrative en ce qu'elle agit comme mécanisme de contrôle social, liée qu'elle est à une morale du respect et de la sanction » (1995 : 117). L'ordre du divin exerce-t-il, sur l'observance des règles ici-bas, un puissant régulateur social, un mécanisme destiné à maintenir constante la valeur des règles et à en corriger la dérive ? En tant que musulmans, en étant « soumis à Dieu », se protègent-ils d'autres soumissions ? La régulation s'avère davantage d'ordre culturel (l'éducation familiale) que religieux (islam), puisque j'ai observé le même type de conduite chez les enfants et les adolescents catholiques. Les valeurs de base, dont le respect, sont inculquées au-delà de toute confession religieuse. Certes, des

précautions particulières sont prises à l'égard des filles pubères : par les adultes, et non par les frères aînés qui, en milieu nord-africain, « surveillent » leurs sœurs. Les aînés, quel que soit leur sexe, ont cette charge et ce, de manière implicite et non revendiquée. Je note cependant une certaine régulation de la part des oncles et des tantes, que les enfants respectent comme leurs parents. Je ne peux me prononcer concernant les grands-parents, puisque la majorité d'entre eux vit en Afrique. Il m'a été impossible, sinon à partir des discours, de déterminer le type de relations entretenues entre eux et leurs petits-enfants en France. En définitive, les adolescents et les pré-adultes s'auto-contrôlent. Ils savent d'eux-mêmes comment se conduire, ce qu'ils doivent faire et ne pas faire, autrement dit s'ils transgressent, ou pas, une règle établie par le groupe d'appartenance. En dehors, pour ceux qui sont autorisés à sortir dans les rues de la ville ou au cours des activités extra -scolaires et - familiales, je n'ai pas été en mesure d'observer la conduite des enfants et des adolescents. En tant qu'adulte, et non Africaine, je ne pouvais intégrer, par exemple, le groupe d'amies de Khoumba ou de Guethy ni participer à leurs activités.

Les catholiques

Je me suis presque exclusivement attachée aux représentations et aux pratiques religieuses des enfants et des adolescents musulmans, tandis que j'ai à demi exclu ceux de confession catholique. Je n'ai pas véritablement d'arguments pour justifier ce choix qui, en définitive, n'en a pas été un, puisque le dépouillement des données de terrain a mis en évidence l'effervescence des propos relatifs à la religion de la part des musulmans, qui évoquaient d'eux-mêmes les principes de l'islam et leur pratique cultuelle (plus quotidiens). En revanche, je n'ai obtenu d'éléments de réponse concernant leur confession religieuse, de la part des enfants et des adolescents catholiques, qu'en les questionnant à ce sujet, sur lequel ils restent évasifs. J'ai seulement appris que la plupart est baptisée, a suivi un enseignement religieux (catéchisme) et a communiqué. Certains sont plus pratiquants que d'autres, en l'occurrence, John et Jean-Nicolas, qui sont inscrits dans une école catholique privée de Marseille. Ils ont fait leur profession de foi, sont enfants de chœur et se rendent régulièrement à la messe dominicale. Leurs cousines (Marilyne et ses sœurs) ont également communiqué, fait leur profession de foi et leur confirmation. Toutefois, aujourd'hui, elles vont « *moins* » à la messe. Lauriane va à l'aumônerie un samedi par mois, continue de suivre le catéchisme bien qu'elle ait communiqué solennellement.

Son oncle maternel, François – aujourd'hui âgé d'une trentaine d'années – a été « *très pratiquant* » étant plus jeune : il a été baptisé, a fait son catéchisme, a communiqué, fait profession de foi et confirmation, s'est rendu « *tous les dimanches à la messe jusqu'à l'âge de 19 ans* », a été longtemps enfant de chœur et, adolescent, il a été « *brancardier bénévole à Lourdes* ».

Les enfants et les adolescents catholiques, même s'ils n'affichent pas de prime abord leur appartenance et leur pratique religieuses, s'avèrent croyants et pratiquants. Toutefois, parmi eux, Ada, son frère et sa sœur ne pratiquent pas véritablement le culte : l'aînée n'a pas été baptisée et n'a pas suivi d'enseignement religieux. Son frère, Jean-Claude, annonce fièrement qu'il va « *bientôt* », comme sa sœur Caroline, aller au catéchisme. Par ailleurs, ils se rendent à la messe à l'occasion de fêtes religieuses, en particulier à Noël. Leur mère est catholique et leur père, Jean-Paul, s'est converti un peu avant l'âge adulte à l'islam, conversion que ses enfants et son épouse n'envisagent pas.

L'acculturation est-elle à l'origine de l'affaiblissement de la pratique catholique en France ? Antoinette raconte : « *Nous, petits, on nous forçait, quand ma mère y allait, on avait pas trop envie mais on y allait quand même [...] La messe, c'est la messe, la prière, c'est la prière, il faut aller à l'église tous les dimanches, donc nous, on faisait... Bon, c'est vrai que je le fais moins avec les enfants, on suit pas... bon, ils vont au catéchisme.* » Aujourd'hui, « *la messe, on y va pas tous les dimanches mais au moins... Il y a des messes de famille, tout ce qu'on fête les deux ou trois semaines, on y va à la grande messe de famille, moi-même et les enfants.* » Les aînés de la famille sont baptisés, en revanche, « *les deux autres [les derniers-nés] ne sont pas encore baptisés, je n'ai pas trouvé le temps de le faire.* » Antoinette (mère née à Marseille) ajoute que, si elle vivait au Sénégal, ils seraient déjà baptisés. Pour certains parents catholiques, comme pour leurs enfants, l'environnement laïque n'astreindrait pas à une pratique cultuelle stricte ni à affirmer leur identité religieuse, puisqu'elle est partagée par le reste de la population d'accueil (bien que la pratique soit en déclin). Christian et sa famille, en France depuis 1996, vont à la messe tous les dimanches. Christian « *respecte tous les traits qu'ils [ses parents] m'ont été donnés, c'est-à-dire, l'éducation de la maison, l'éducation religieuse, je suis toujours, la preuve, tous les dimanches, je les emmène à l'église, à la messe, je les ai inscrits*

au catéchisme, je les oblige à faire leurs prières et tout. » Tous les membres de la famille sont baptisés. L'aîné va prochainement communier, les cadets attendent la fin de leur apprentissage religieux (un « catéchèse intra-ethnique » selon A. M. Diop 1996 : 73). Les parents et la majorité des aîné(e)s des familles catholiques ont accompli ces rites. Outre les messes dominicaines, Thérèse et ses enfants vont systématiquement aux messes de fêtes chrétiennes : Noël, Pâques ou encore l'Ascension. « *On ne rate pas* » (Thérèse). Ces derniers sont inscrits dans une école privée catholique, où le catéchisme figure au programme. Les aînés d'Antoinette partent en « *colo à l'ancienne de l'aumônerie de St Jérôme, comme chaque année* », et Lauriane va à l'aumônerie un samedi par mois. Son père est musulman (croyant mais ne pratique pas), tandis que le reste de la famille est catholique. « *Etant donné que j'étais plus disponible moi [la mère] pour eux, donc on a préféré choisir la religion catholique* » (Antoinette). La plus grande disponibilité de la mère est-elle la seule raison pour laquelle ces enfants sont catholiques plutôt que musulmans ? Dans l'islam, la règle veut que la confession d'un père musulman prévale sur celle d'une mère catholique pour celle des enfants. Pendant des décennies, les hommes ont été navigateurs, donc peu présents. Et, sans parler de matriarcat en milieu manjak, la mère transmettrait-elle sa religion aux descendants dans le cas d'un couple religieusement mixte ?

Les rites catholiques sont encore largement accomplis, et marquent la vie de ces adolescents qui, bien que n'en faisant peu référence, restent attachés au culte.

La circoncision¹⁵⁷

La circoncision est pratiquée par les musulmans, comme par les catholiques. En effet, « *y a des trucs comme la circoncision au Sénégal, donc c'est des trucs obligatoires pour les garçons, qu'ils soient catholiques ou musulmans, arrivés à un certain âge, à 10 ans, dès 10 ans, ou 7 ans même, tu dois le faire, là, on le fait, c'est un truc traditionnel, qu'on est obligé de faire aussi surtout quand on est garçon, c'est obligatoire* » (Christian). « *Tout noir* », dit Jean-Paul, qu'il soit catholique, protestant ou musulman, « *est circoncis.* » Le fils de Caroline n'est pas circoncis, elle ne le fera pas faire sauf, « *s'il attrape des microbes, je le ferais.* » Elle retient l'explication hygiéniste, comme Jean-Paul pour qui « *c'est sain, c'est propre* », et N'Dack, pour

¹⁵⁷ Ablation du prépuce

qui « *c'est ethnique quoi... on le fait et en plus, ils sont propres, ça se lave beaucoup plus facilement* » (N'Dack). Ces parents privilégient la version hygiéniste, plutôt que celle d'une pratique « traditionnelle », et moins encore celle d'un signe d'appartenance religieuse (« traditionnelle »). Selon Marie (une grand-mère catholique), « *c'est au-delà de la religion. C'est la tradition, une étape dans la vie du jeune garçon. [...] sépare le monde de l'enfance et de l'adolescence, c'est un rite initiatique où on lui inculque la façon de se comporter en Afrique, le respect. [...] en Afrique, par le maître de circonscription, de cérémonie, en France, à l'hôpital.* » Il s'agit d'un rite initiatique, de passage entre deux âges (classes d'âge ?). Aujourd'hui, les parents considèrent moins le rite comme une « tradition », mais davantage comme une pratique hygiénique. En revanche, les musulmans pratiquants considèrent cet acte comme symbolisant l'adhésion à la communauté religieuse.

Quant à l'âge et aux conditions matérielles dans lesquelles la circoncision est effectuée, « *ça dépend des familles* » (N'Dack). Les fils aînés de Koudjedji ont été circoncis à la naissance, dans un dispensaire en Afrique. Abdoubahé a été opéré à l'âge de 4 ans, à l'hôpital de la Conception à Marseille. En milieu musulman, le rite est pratiqué le plus souvent avant que l'enfant ait atteint l'âge de 5 ans. En revanche, les catholiques circoncisent leurs fils lorsqu'ils ont entre 5 et 10 ans, voire plus tard. Par exemple, les fils d'Antoinette (dont l'aîné a 10 ans) « *ne sont pas encore circoncis.* » Elle le fera faire « *par coutume* » et pour l'hygiène, à l'hôpital bien que « *ça coûte cher.* » Fandé n'a pas encore fait circoncire Jean-Claude : elle l'envisage à la fin de l'été prochain. Thérèse a préféré le faire avant l'âge de 10 ans, pendant l'été (la cicatrisation, laissée à l'air, est plus rapide) et à l'hôpital. « Les coutumes de la religion traditionnelle manjak sont toujours présentes en France avec les adaptations nécessaires. La circoncision des garçons est toujours largement pratiquée à l'hôpital ou à la clinique » (Diop 1996 : 185). J'ignore si elle peut être pratiquée « à la maison » en France et en Afrique.

La circoncision, chez les musulmans, donne lieu à une fête : « *C'est obligé chez les Africains, [c'est] coutumier* », mais « *pas religieux* » dit une mère musulmane. En revanche, toutes les familles catholiques ne fêtent pas ce rite (en France). « *En Afrique, tout le monde est circoncis mais seuls les musulmans font une fête, pas les catholiques* » (Fandé). Les autres mères catholiques interrogées à ce propos ont été

plus nuancées. Il semblerait que le contexte migratoire ne se prête pas à la célébration du rite, tandis que s'il avait été effectué en Afrique, il aurait donné lieu à une fête familiale.

La question de la circoncision des garçons a présenté un certain nombre de difficultés. En tant que femme, « française » et non musulmane, je n'ai recueilli que très peu de données ethnographiques de la part des garçons : la question ne se pose pas. Seul biais possible, les mères. Toutefois, celles qui en parlent restent vagues.

L'excision

J'ai rencontré plus de difficultés encore pour enquêter sur l'excision. Comme la sexualité, l'excision est taboue : on n'en parle pas. De plus, en France, la pratique est condamnée à des peines de prison lourdes. La clitoridectomie¹⁵⁸, et parfois l'ablation des petites lèvres, qui « n'existe pas chez les Manjak » (Diop 1996 : 185) ni chez les Wolof-s, est pratiquée (par des femmes) en milieux soninké et peul : en France, dans le secret le plus total, ou en Afrique, suivie d'une fête lors de laquelle la fillette est adulée, couverte de cadeaux, et admise parmi les femmes. Seule Khanify m'a implicitement fait comprendre qu'elle et ses filles aînées (nées en Afrique) sont excisées. L'excision serait la garantie qu'une femme s'abstienne de toute sexualité en l'absence de son mari et de sa respectabilité. Pour cela, certains hommes refusent d'épouser une femme non excisée, et certaines mères redoutent que leurs filles, si elles ne sont pas excisées, ne trouvent pas de mari. Quant à l'infibulation – pratique qui consiste à coudre les grandes lèvres – elle garantirait la virginité d'une femme jusqu'au mariage. J'ignore si cette mutilation est pratiquée.

De plus en plus, des associations contre l'excision voient le jour en France. Des jeunes femmes africaines excisées sont le plus souvent à l'origine de cette initiative. Elles entendent lutter contre ce qu'elles considèrent comme des sévices physique et psychologique, par des campagnes de prévention à l'attention, d'une part, des « anciennes » (qui pratiquent l'excision) et des plus jeunes (pour qui l'excision est imminente) et, d'autre part, de l'opinion publique, qu'elles invitent à visionner des documentaires montrant (avec des plans très rapprochés) des fillettes en train d'être excisées. Elles ouvrent ensuite le débat, avec doigté vis-à-vis des praticiennes, qui

¹⁵⁸ Ablation du clitoris

ont tendance à se braquer, en décristiant notamment l'ingérence à l'égard d'une pratique qu'elles considèrent « traditionnelle », « ancestrale » et « séculaire ». S'y opposer conduit les jeunes femmes à rompre avec leur famille et la communauté.

L'islam en France...

Les propos concernant d'autres champs de la recherche abordés au cours des entretiens ont été plutôt pauvres. En revanche, les données ethnographiques sur les représentations et la pratique religieuse des enfants et des adolescents musulmans ont abondé, une profusion qui révèle significativement une affirmation de leur identité de musulmans. Dans sa problématique « de l'islam dans la sociologie de l'immigration en France », M. Timera montre que « la religion semble donc apparaître comme un facteur essentiel d'altérité » (1996 : 155). L'environnement (extérieur) laïque génère-t-il une accentuation de la religiosité par ces jeunes pour marquer leur différence, par le biais de leur appartenance religieuse ? Car, malgré des compromis – aller à la plage en maillot, consommer de la viande non halal, ne pas toujours jeûner, prier en rentrant de l'école – qu'ils justifient par, « *parce qu'on est en France* », les jeunes musulmans revendiquent leur foi et leur pratique et à travers cela, leur appartenance à la communauté musulmane. M. Timera écrit, à propos des Soninké-s en France : « L'islam apparaît comme un trait d'union vivant entre les migrants et leurs enfants et comme un point focal dans leurs représentations et stratégies identitaires. Il est le lieu de recomposition, d'interprétation et de préservation des éléments constitutifs de l'identité » (1996 : 162). Il existe un lien intime entre ces enfants musulmans et Dieu, un sentiment ou « rapport émotionnel » à l'islam. J'ai lu, dans le cahier de texte scolaire de Diarietou, à la date du dernier jour du jeûne du ramadan et à celle de la fête de l'Aïd-el-Kebir : « ramadan » et « Aïd » suivis de « in'chala ». Comme l'écrit M. Timera, « la revendication identitaire se cristallise autour de l'appropriation » (1996 : 9).

Qu'ils soient musulmans ou catholiques – même si ces derniers n'affirment pas directement leur appartenance religieuse – les enfants et les adolescents s'avèrent être très croyants et pratiquants. Quant aux jeunes catholiques, je tendrais à traduire leur affirmation religieuse moins marquée par le contexte, car ils n'ont pas à se différencier sur le plan religieux sinon des Africains musulmans. Ils manifestent, implicitement, une volonté moindre de se démarquer comparés aux jeunes

musulmans et une sorte de parti pris (timide) pour l'acculturation. Toutefois, les enfants catholiques, dont les parents revendiquent une certaine détermination d'insertion sociale pour eux-mêmes et leurs enfants, tendent à affirmer cette acculturation. Marilyne et ses sœurs, dont les parents sont analphabètes et s'expriment dans la langue vernaculaire, outre le fait qu'ils se différencient des « Africains musulmans » à cause de leur « non intégration », mettent en avant leur origine africaine. Les référents d'identification – hypothétiquement fluctuants en fonction de l'espace, du temps et de l'interlocuteur – sont semble-t-il variables d'un enfant à l'autre, même au sein de la fratrie (cf. *infra*).

... vers une reconnaissance ?

Sans toujours le verbaliser, les enfants musulmans déplorent l'indifférence – dont résulte le manque de connaissances, et bien souvent les présupposés – par rapport à l'islam des « Français » (les non musulmans). En effet, l'islam n'est pas seulement une religion, mais aussi une histoire, une spiritualité, des rites qui, bien qu'ils se déclinent suivant les « cultures », unissent les fidèles par un sentiment d'appartenance communautaire. « Il y a à la fois diversité culturelle des islams, incarnation d'islam dans les cultures, mais aussi dans des bricolages et des appropriations individuelles » (Roy 2001 : 14). L'islam en France demeure à l'ombre de la laïcité, et n'est pas toujours reconnu. Par exemple, l'institution scolaire n'a pas décrété jour férié les jours des fêtes musulmanes : les parents ont à justifier l'absence de leurs enfants les jours de l'Aïd. Néanmoins, l'institution prend en considération leur proscription de consommer de la viande de porc. En ayant travaillé dans quatre établissements scolaires de Marseille, je constate que, suivant le secteur et la population établie, les cantines scolaires ne servent pas de viande de porc (2^{ème} et 15^{ème} arr.), proposent le choix spontanément (3^{ème}) ou à la condition de prévenir l'intendance en début d'année (8^{ème}). De plus en plus, soit la viande de porc ne figure pas au menu des cantines, soit l'intendance en prévoit une autre. Au collège Belle de Mai (3^{ème}), lorsque de la viande de porc figure au menu, les cantinières servent une autre viande aux élèves musulmans, qui sont séparés des « non musulmans » et regroupés par « *tables de musulmans* » (désignées ainsi par les agents de service, le personnel éducatif et les élèves). Le compromis du double menu a considérablement facilité l'organisation quotidienne des parents musulmans salariés. Avant cela, « *les gens s'emmerdaient avec le travail, moi, je trouve que c'est bien.* » Binette devait

quitter son travail pour aller chercher ses enfants à l'école à midi, leur préparait à manger et les raccompagnait à deux heures. Comme l'écrit M. Timera, « l'islam [...] dispose d'une reconnaissance institutionnelle et civile indéniable au sein de l'institution scolaire à travers la ségrégation des repas au sein des cantines [ce qui] confère [...] une légitimité sociale » (1996 : 111-112). O. Roy pose la question de savoir si l'école a « fait le deuil d'un âge d'or de la laïcité [et] adouci sa définition [en autorisant] les manifestations de croyance au sein de l'espace public » (2001 : 24). Autrement dit, les relations entre l'école, suivant son secteur d'implantation, et l'islam tendent à se normaliser : serait-ce une légitimité qui mènerait vers une reconnaissance ?

III-3-3- RIZ AU POISSON OU STEAK FRITES

La cantine

Si la cantine scolaire ne sert pratiquement plus de viande de porc (principale proscription alimentaire) ni *a priori* pas d'alcool, de sang (boudin) et de viande d'animaux trouvés morts, domestiques ou carnassiers (autres aliments interdits), la viande n'y est pas halal. Sa consommation est toutefois « tolérée » (dans l'échelle des prescriptions) aux fidèles, en particulier pour les enfants demi-pensionnaires en France, qui n'ont d'autre choix lorsqu'ils se trouvent dans un environnement non musulman. Je relève, à travers le propos des enfants, une certaine ambivalence à l'égard de la restauration scolaire. Entre doute et confiance, des précautions continuent d'être prises. M.-H. Sauner¹⁵⁹ explique qu'en matière de proscriptions alimentaires et à propos des Turcs (applicable aux musulmans en général), « il y a beaucoup de précautions qui sont prises à partir du moment où ils ne sont plus en territoire musulman et en territoire de confiance. » Ainsi, « le sentiment de danger sur le plan symbolique est associé à l'idée de proximité » (Benkheira 1995 : 72). Niouma ne mange pas à la cantine « *parce que, des fois, ils donnent du porc.* » En outre, elle craint que les plats utilisés soient les mêmes pour la viande de porc que pour les autres aliments et soient « souillés » (Douglas 1992) ? Je constate, par ailleurs, que les enfants et les adolescents musulmans d'origine soninké-e ou peul-e préfèrent prendre leurs repas chez eux, préparés par les mères ou les aînées. Les jeunes craignent de consommer de la viande de porc par mégarde, tandis qu'à la

¹⁵⁹ Maître de conférence à l'IDEMEC

maison, le risque est nul. En outre, « la prohibition systématique de certains aliments et boissons dans le régime familial joue un rôle déterminant dans l'éducation des enfants » (Timera 1996 : 180). En revanche, Ibrahima y prend ses repas « *parce que ils le disent quand y a du porc.* » Il s'avère que le principe de confiance est instauré, à partir du moment où le cuisinier – et en amont, l'intendant – de l'établissement scolaire est prévenu. S'il servait de la viande de porc, la faute lui incomberait directement, et non pas au fidèle, qui aura pris soin de prévenir de la proscription en question. Les enfants observent rigoureusement l'interdit porté sur la viande de porc. Dire et pratiquer l'observance des prescriptions alimentaires demeure un moyen d'énoncer son appartenance religieuse et celui d'exprimer son identité de musulman. Le mécanisme des interdits alimentaires s'articule autour de trois axes : représentations symboliques, pratiques rituelles et fonction identitaire.

Concernant les précautions d'évitement, les enfants musulmans savent très tôt qu'ils ne doivent pas manger de viande de porc et questionnent les cantinières ou les surveillants s'ils ont le moindre doute. Ismaïla fait « *attention* » à ce qu'il mange à la cantine, une mesure courante pour les musulmans, à partir du moment où ils s'alimentent, ingèrent des aliments hors de chez eux, en milieu non musulman. En outre, les parents musulmans « *préviennent* » – de l'instituteur de l'école primaire à la cantinière ou l'intendant du collège – que leurs enfants ne consomment pas de viande de porc. « *J'ai prévenu que les enfants ne mangent pas le cochon, il faut signaler dès le début de l'année, [si] on leur propose du saucisson, du jambon, ils disent, non, on mange pas le cochon* » (Binette). « *On l'a dit au directeur depuis le premier jour, il donne pas le cochon* » (Néné), ou encore, « *j'ai deux qui mangent mais ils disent, ils demandent là-bas, il sait qu'il mange pas le... le cochon, ils mangent pas* » (Awa). Les enfants de N'Deye mangent à la cantine, ce qui ne pose « *pas de problème.* » A la cantine du collège où Guethy est inscrite, « *y a pas de porc parce qu'il y a plus de musulmans que de chrétiens, catholiques trucs comme ça.* » En effet, la proportion d'élèves musulmans dans ce collège avoisine les 85%. En définitive, la raison pour laquelle certains parents n'inscrivent pas leurs enfants à la cantine scolaire n'est pas d'ordre économique, compte tenu que des bourses, attribuées aux enfants dont les familles ont de faibles revenus, prennent partiellement ou entièrement en charge les repas. D'une manière générale, les enfants scolarisés à proximité de leur domicile et à condition, pour les plus jeunes,

qu'il y ait au moins un parent ou un aîné à la maison à cette heure, rentrent pour déjeuner le midi. Koudjedji se réjouit de la proximité des établissements scolaires de ses enfants. L'inverse serait contraignant, puisqu'elle aurait été « *obligée* » de les inscrire à la cantine. En préparant le repas familial, les mères transmettent les habitudes et les goûts alimentaires. En prenant tous ses repas à la maison, les enfants ont moins l'occasion d'en connaître d'autres, hormis ceux des fast-food (cf. *infra*) ou des aliments « français » basiques, tels que les pâtes ou les frites occasionnellement consommées, à la demande des enfants. En outre, les parents soninké-s et peul-s musulmans tendent à décliner les invitations des camarades, non africains ni musulmans, de leurs enfants. A ce propos, Abdoubahé indique : « *Ça dépend ce qu'ils mangent, s'ils mangent quelque chose que je peux manger, s'ils mangent la salade, oui.* » Dans le doute (que leur enfants consomment des aliments proscrits), ils s'abstiennent ou, « *ça dépend, si mes parents il veut* » (Samba). Astou se souvient d'un anniversaire où Abdoubahé était invité, et déplore que son fils y ait consommé du Champomy¹⁶⁰. Il n'y retournera plus.

Outre la question des interdits alimentaires, les parents interrogés mettent en cause la restauration scolaire : pour les comportements à table jugés incorrects (tous les parents) et pour les influences contractées en matière de goûts alimentaires (les parents musulmans « peu acculturés »). Pendant le repas pris en famille¹⁶¹, dans l'espace résidentiel, il est d'usage de ne pas parler, de prendre le temps de se nourrir et surtout, de ne pas porter de jugement sur la nourriture en mangeant, ou bien, après avoir terminé de manger. « Dans le cadre familial quotidien, [...] ces repas sont l'occasion de leur enseigner les comportements souhaitables et de leur transmettre les codes à respecter lorsque l'on est à table [...] vérifier si leurs enfants sont correctement élevés » (Barou et Verhoeven 1997 : 100). Or, à la cantine (d'après mes observations¹⁶²), les élèves mangent le plus souvent très rapidement, parlent ou crient (l'environnement sonore l'exige quelquefois), se moquent ou insultent d'autres élèves, se chamaillent, critiquent les aliments ou s'en amusent, etc. Les parents déplorent l'ébranlement des codes de conduite à table de la part des enfants. Les

¹⁶⁰ Une boisson gazeuse sans alcool, le « champagne » des enfants suivant les termes de la campagne publicitaire du produit.

¹⁶¹ Récurrent dans les familles soninké-es et peul-es musulmanes. Les familles catholiques dialoguent davantage à table. Toutefois, il n'est pas permis aux enfants de s'amuser avec la nourriture ni de la critiquer, et il leur est recommandé de « *bien se tenir* ».

¹⁶² Menées dans le cadre de mon emploi de surveillante d'externat, dans les collèges Elsa Triolet (15^{ème} arr.), Belle de Mai (3^{ème}) et Vieux-Port (2^{ème}).

auteurs poursuivent : « Ces pratiques alimentaires leur semblent même contrarier l'effort éducatif qu'ils tentent de faire vis-à-vis de leurs enfants à l'occasion des repas. Pour beaucoup, l'école [...] est un lieu où ne s'apprend que l'impolitesse et cela leur rend difficile la transmission des codes de comportement dans le cadre des repas familiaux » (*op. cit.* : 97). Or, l'enjeu éducatif réside dans la transmission de « manières de table considérées comme correctes et reflétant un comportement policé aussi bien dans une culture que dans une autre. [...] Ces propos traduisent la sensibilité des parents à l'image que donnent leurs enfants aux yeux de la société française » (*op. cit.* : 101), mais n'en reflètent pas moins « un sentiment très profond d'inquiétude des parents qui constatent que leurs enfants s'éloignent des valeurs de leur culture d'origine sans pour autant intégrer celles de la culture d'accueil » (*op. cit.* : 101).

Quatre jours par semaine, les enfants et les adolescents (demi-pensionnaires) mangent à la cantine, où l'on sert principalement des féculents (pâtes, riz) ou des légumes (frites incluses), du poulet ou un steak haché, un laitage et dessert (fruit, entremet), et exceptionnellement du couscous ou un repas « américain » (hamburger, frites, ketchup). Bien qu'un enfant ait appris les goûts alimentaires « originaux » pendant les premières années de sa vie, il s'habitue très rapidement à d'autres goûts, à d'autres codes alimentaires, à un comportement différent à table. Autrement dit, « si les références aux pratiques alimentaires de la société d'origine demeure très longtemps présentes en situation d'immigration, elles entrent en concurrence avec d'autres modèles » (Barou et Verhoeven 1997 : 97). En examinant la question des ré-apprentissages alimentaires, la cantine scolaire n'est pas la seule en cause.

Fast-food et coca-cola

Il est question ici de l'attraction des enfants pour les « fast-food » (restauration rapide), et de l'aversion des parents pour ce type de restauration. Dans tous les cas, les familles soninké-es et peule-s (musulmanes) n'ont pas l'habitude d'aller manger au restaurant. Ils prennent exclusivement leurs repas en milieu résidentiel ou communautaire (chez la famille, les amis, à l'occasion des fêtes). Dès lors que j'évoquais la question des « fast-food », tous mes informateurs (parents, enfants, musulmans, catholiques) les ont systématiquement associés à la marque « Mac

Donald », et non à son concurrent français. Pour eux, tous les restaurants de ce type sont des « Mac Do ». L'association « fast-food »/cuisine américaine est-elle à l'origine de l'amalgame ?

La viande de bœuf ou de poulet contenue dans les hamburgers des « restaurants rapides » n'est pas halal. La chair de l'animal n'a pas fait l'objet de l'abattage rituel musulman, selon les règles prescrites, c'est-à-dire égorgé par un musulman qui, en tranchant la veine jugulaire de l'animal en direction de la Mecque, prononce le nom de Dieu dans la sourate « *Bismi-ll h All hu Akbar* » (Glassé 1991). L'imam Saad considère que « *les musulmans, dans un pays comme la France, sont mis devant le fait accompli, parce qu'on n'a pas trop le choix.* » Cette viande, non halal, génère quelquefois des conflits entre les parents et les enfants musulmans. Le discours des enfants révèle qu'ils mangent au fast-food plus ou moins fréquemment. Samba semble dire qu'il y va souvent, mais sa mère (à côté) rectifiera qu'il n'y a été qu'une fois ou deux depuis ces dernières années. Pendant les mois de terrain, les enfants ne sont pas allés manger au « Mac Do ». Awa n'est « *jamais* » allée manger dans un « fast-food ». Ses enfants en revanche y vont au moins une fois par mois. Sa plus jeune fille, Guethy, explique : « *Je mange mais je fais attention à ce que je mange, ils [ses parents] m'ont avertie* » qu'ils y servaient de la viande de porc et de la viande non halal. Guethy est vigilante. Confiante, sa mère l'autorise à y manger. Néné, Awa et les autres « mamans » soninké-es ou peul-es musulmanes ne consomment pas ce type de nourriture, contrairement à leurs enfants, exceptée Mamé, qui mangeaient « *au Mac Donald mais maintenant, non.* » A la question de savoir pourquoi, elle répond : « *Parce que j'ai pas confiance en la viande, je sais pas si c'est du veau ou... je sais pas, pour ça, j'aime plus.* » L'aversion dont il est question plus haut n'est pas gustative, mais résulte d'une suspicion, d'une précaution. La raison pour laquelle elles ne vont pas manger au « fast-food », au-delà d'être un milieu dont elles ignorent les codes, est que l'on y sert de la viande non halal, ce qui pose quelquefois un problème de « jurisprudence familiale » entre les deux générations. « *Des fois, c'est pour ça, son père, il a dit pourquoi vous mangez les Mac Donald, c'est pas halal !* » Néanmoins, l'ex-mari de Néné n'y s'oppose pas radicalement. Lorsque j'interroge Mamé sur la fréquence de ce type de consommation de sa fille Khoumba, elle répond : « *Oh la, la !* », une interjection qui semble sous-entendre « trop souvent ».

Certains font le compromis qui consiste à aller manger au fast-food pour y consommer les aliments « sans viande » : hamburgers au poisson, desserts lactés ou boissons. En effet, « *oui, mais je mange pas le Big Mac, je mange le filet-o-fish, ouais, avant je mangeais le poulet parce que je savais pas* [qu'il s'agissait de viande non halal] *mais quand même, y en a* [des musulmans] *qui mangent, mais c'est pas un conflit mais vaut mieux éviter de le manger* » (Guethy) ou encore, « *j'y vais mais moi je mange le poisson là-bas* » (Khoumba). D'autres, par doute ou par conscientisation religieuse, ne vont plus y manger. Abdoubahé « *aimait avant* » ce type d'alimentation, surtout pour le jouet offert dans les « menus ». Mais aujourd'hui, il s'y est résolu « *parce que c'est pas halal.* » De même, Idrissa « *y va moins qu'avant.* » Je lui demande pourquoi, il répond qu'il ne sait pas. L'âge influe-t-il sur le comportement alimentaire, autrement dit les adolescents devenus pubères évitent-ils de consommer de la viande qui n'est pas halal lorsqu'ils en ont le choix ? En milieu catholique, les objections des parents à ce type de consommation sont d'ordre nutritionnel : les frites et de la viande accompagnée de sauce sont « trop grasses » et les boissons « trop sucrées ». C'est surtout par goût que les parents africains n'aiment ces aliments. La fréquence est variable, en fonction notamment des finances. En outre, cette pratique doit rester occasionnelle. Comme Caroline L. (5 ans), un certain nombre d'enfants souhaitent fêter leur anniversaire « chez Mac Do ». Or, les parents ne cèdent pas à ce type de requête, par crainte que celle-ci deviennent une habitude, la porte ouverte à toutes les occasions.

Les fast-food proposent un cadre de sociabilité très apprécié des jeunes en général, de surcroît sensibles à l'attrait publicitaire et à l'engouement partagé pour ce type de consommation par le groupe de pairs. « En allant « chez Mac Do », les jeunes affirment une forme de liberté. Pas besoin de se tenir droit, d'avoir des manières à table, de manger avec sa fourchette. C'est un rejet de la contrainte.¹⁶³ » Ce phénomène de mode contribue au décalage entre les générations et uniformise les pratiques : une entrave à la différence culturelle des parents, d'après eux, qui s'y résignent et classent ce type de consommation parmi les aliments tolérés. Il est devenu difficile de concilier observance stricte des proscriptions alimentaires et adhésion au groupe de pairs. Hormis les (rares) musulmans qui observent

¹⁶³ Maurice Duval, à l'occasion d'un colloque : « Nourritures, bonnes ou mauvaises ? Approches ethnologique et historique des pratiques alimentaires », organisé par le CERCE, Université Paul Valéry (Montpellier), les 25 et 26 oct. 2001.

strictement la prescription de la viande halal, la demande est croissante.

Quant au coca-cola, il constitue la boisson festive (et quelquefois quotidienne, au moment et en dehors des repas) des enfants et des adolescents, et celle que l'on sert aux convives. Si la réserve est épuisée lorsqu'un invité arrive, l'un des enfants sortira, à la demande d'un parent ou à l'initiative d'un aîné, en acheter dans un commerce à proximité. A ce propos, mon aversion pour le coca-cola a maintes fois fait réagir (avec étonnement) mes hôtes. Le coca-cola serait-il perçu comme la boisson « naturellement » bue et appréciée par tous les Occidentaux ? La plupart des adultes, en revanche, n'apprécient pas le coca-cola. Lors des fêtes, ils consomment des boissons « africaines » (« bissab¹⁶⁴ », « ginger¹⁶⁵ ») préparées par les femmes. En milieu manjak, l'on ne sert pas systématiquement du coca-cola aux invités. Les enfants boivent de l'eau à table et (occasionnellement) du coca-cola au goûter. L'« intégration » passe-t-elle par d'autres pratiques ?

Que mangent-ils ?

J'ai examiné ce que consomment ces enfants aux différents repas de la journée. Le matin, ils mangent des « *Kellog's, pain, Nutella, tartines avec du beurre et de la confiture, thé* » (Jean), des « *biscottes, lait, jus d'orange* » (Ada), des « *Kellog's, croissants ou des brioches* » et un bol de lait chocolaté (Samba, ses frères et leur sœur). Il semble que tous les enfants déjeunent le matin, avant d'aller à l'école. A midi, certains mangent à la cantine, d'autres à la maison. N'ayant pas fait de terrain en période scolaire, je n'ai pu observer ce qu'ils consomment. En revanche, pendant les vacances scolaires, les discours corroborent les pratiques alimentaires. A midi, après une matinée de soutien scolaire, Assa (Soninké-e musulmane) a « *mangé du riz, [cuisiné avec] des oignons, des carottes, du poulet* » cuisiné par l'une des « mamans », et Marilynne et ses frères et sœurs (Manjak-s catholiques), des pâtes et du poulet, préparés par les aînées. A « quatre heures », les enfants comme les adolescents « goûtent ». Des saveurs salées pour certains : des « *chips... plein de trucs, des fois, du riz ou des pâtes* » (Jean), ou un reste de riz à la viande du repas du midi (Ada, son frère et sa sœur). D'autres préfèrent les saveurs sucrées : N'Deye prépare occasionnellement pour ses enfants des crêpes, le seul « *dessert français* »

¹⁶⁴ Boisson : décoction de fleurs d'hibiscus, à laquelle on ajoute du sucre et du jus de citron.

¹⁶⁵ Boisson à base de gingembre frais, de menthe, de jus de citron et de sucre. Autre nom : « gnamakoudji ».

qu'elle sache faire précise-t-elle, ou bien ils mangent des « *galettes* » ou « *gâteaux français* », les autres, du pain au Nutella et du coca-cola, du jus de fruit ou du lait.

Un « sondage » informel sur les préférences alimentaires des enfants et des adolescents révèle que certains, par lassitude de l'une des cuisines, préfèrent l'autre : « *Souvent, on mange des frites après, y en a marre ! J'aime pas trop, quoi j'aime bien mais bon, je préfère le riz.* » La mère de Khoumba est salariée (employée de ménage) et rentre assez tard le soir. Elle ne cuisine (« africain ») que le week-end, ses filles aînées remplissent cette tâche la semaine, en préparant notamment des plats « français ». En revanche, Anna M. « *préfère manger français parce que je mange trop africain.* » Le plus souvent, au moins une des co-épouses est présente, et cuisine « africain ». Les aînées, lorsqu'elles cuisinent, préparent des plats « *français* » (peu variés), des aliments que les enfants aiment : pâtes, frites, steaks hachés... Idrissa D. préfère « *les pâtes, les frites et la ratatouille* », sa mère alterne les types de cuisine (elle sait cuisiner « français » de par sa profession de cuisinière). Aussi a-t-elle habitué ses enfants à manger « *un peu de tout* ». Entre du « tieb » (riz au poisson) et un gratin aux œufs et aux épinards, les enfants préféreront le gratin.

Toutefois, beaucoup préfèrent le riz, ingrédient de base de la cuisine ouest-africaine et les sauces variées, qui l'accompagnent systématiquement. Enfant, François n'aimait pas le riz tandis qu'aujourd'hui, il ne « *mange que ça* », « *beaucoup* » de « *riz cuit à l'africaine* » [à l'étouffée]. Il « *mange de tout mais à base de riz, par exemple, la salade niçoise.* » Les plats « européens » qui ne sont pas à base de riz ne « *lui disent rien* ». Les goûts changent-ils avec l'âge ? Comme François, beaucoup n'aimaient pas le riz étant enfant, et le préfèrent au reste en grandissant. Par exemple, John (7 ans) n'aime pas le riz et considère que « *y a pas tout de bon* » dans la cuisine « africaine ». Sa mère, Thérèse, ne prépare qu'occasionnellement des plats « africains » (une cuisine plutôt festive), sinon pour les parents, tandis que les enfants mangent des aliments « français ». Selon A. M. Diop, « les enfants [manjaks] nés ou élevés en France [...] bénéficient très souvent d'une alimentation spéciale, proche de celle des enfants du milieu ouvrier français : le menu est composé de pâtes, légumes et de produits laitiers. Cette discrimination alimentaire pourrait s'expliquer par la crainte de la part des parents d'opérer une rupture entre la cantine de l'école et la maison [...] mais aussi par une certaine émulsion teintée de fierté

inconsciente – en tout cas non avouée – de « faire manger comme le petit toubab [« blanc »] » (1996 : 65). Il arrive que le plat unique soit différent pour les parents et pour les enfants. Les uns mangent du riz avec une sauce, les autres, des frites avec un steak haché (exemple). Koudjedji déplore qu'« *ils* [ses enfants et ceux de ses co-épouses] *préfèrent tous manger français* » et Assetou, que ses enfants mangent de « *de temps en temps* » les plats « africains », tandis qu'elle les préfère et en consomme quotidiennement.

Dégager des systèmes de catégorisation s'est avéré difficile : les constantes ne se recoupent pas significativement, autrement dit les goûts s'avèrent plus individuels que collectifs. Aussi, parmi les vingt-cinq enfants interrogés, une majorité apprécie les deux types de cuisine, sauf, quelquefois, celle de la cantine. Marilyne n'aime pas ce qu'on y mange, de même qu'Ada « *n'aime pas trop le manger de la cantine, les légumes...* », d'autant plus qu'« *ils me forçaient à manger des trucs que j'aime pas, purée...* » (Abdoubahé). Ce type de propos n'est pas exclusif aux enfants d'origine africaine : bien qu'ils y mangent (ils n'ont pas toujours le choix), les élèves demi-pensionnaires, quels qu'ils soient, se plaignent et critiquent la nourriture qu'ils ont dans les assiettes de la cantine, une tendance partagée. Comme Jean-Claude, pour qui « *y a des cuisines françaises et des cuisines africaines que j'aime bien* », la mère a fait le compromis « culinaire » de préparer régulièrement des pâtes ou du riz accompagnés d'une sauce « africaine ». Marilyne « *aime bien la cuisine sénégalaise et française* », Samba, « *le riz avec la sauce et la viande et les pâtes et les pizza* », et Abdoubahé, le « *mafé, tieb', domota*¹⁶⁶, *les frites, les tournedos*¹⁶⁷, *les pâtes...* » Je remarque qu'Abdoubahé, comme d'autres enfants, emploient un article pour nommer les plats « français », et n'en mettent pas aux noms de plats « africains ». Je sais seulement qu'en langue wolof, l'article est placé après le nom. Enfin, Niouma « *préfère les plats africains mais dans la cuisine française, y a des trucs qui sont bons.* » Ces enfants ne connaissent qu'une part de la cuisine française.

Suivant l'environnement « alimentaire » de la maison, les enfants sont plus ou moins friands de l'une ou l'autre « cuisine ». Dans certaines familles (soninké-es et peul-es musulmanes), les repas sont habituellement à base de riz. Les pratiques culinaires constituent des procédés d'expression et de résistance identitaires en situation

¹⁶⁶ Une sauce, dont il n'a pas su me dire quels ingrédients la compose.

¹⁶⁷ Un steak haché

d'immigration, et d'appartenance au groupe de référence. Occasionnellement et à la demande des enfants, quelquefois les mères (celles qui savent) et le plus souvent les aînées préparent de la « *cuisine française* » (consommée en France et qui a intégré une multitude d'influences, principalement européennes et américaines) : des pâtes ou des frites, des steaks hachés ou des œufs, quelquefois des gratins de légumes. Il semble qu'il s'agisse là de plats (considérés comme étant) variés : « *Là-bas [en Afrique], tous les jours, on mange le riz à la viande ou au poisson et on mangeait dans la même assiette, grand. Ici, on varie le repas tous les jours* » (Mamadou T.) La variété dont il est question n'est autre que celle qu'ils connaissent à travers la restauration scolaire, qui se limite aux goûts de la classe d'âge scolarisée, des aliments dont les intendances sont presque sûres que les enfants mangeront ce qu'ils ont dans leur assiette et qu'il n'y aura pas (trop) de perte.

III-3-4- PAGNE OU SPORTSWEAR

Les jeunes et les vêtements « africains¹⁶⁸ »...

La fille d'Anne¹⁶⁹ reconnaît : « *Moi, je me sens pas du tout à l'aise dans ce genre de fringues [africaines], et puis, j'ai pas l'habitude en plus !* » (Anne-Marie, 25 ans), et Ada, que ce type de vêtement (pagne, boubou, doquette) ne « *me va pas, [et que] c'est trop embêtant [à porter]*. » Aminata n'« *aime pas trop rester avec des tissus [pagne, ils sont] trop grands !* » et sa sœur Diarietou, « *ne sait pas marcher avec un pagne.* » Les critères esthétiques et fonctionnels du vêtement des mères (habillées « à l'africaine ») divergent de ceux des filles. Celles-ci sont plus à l'aise, et ont davantage l'habitude de porter des vêtements « occidentaux¹⁷⁰ » (pantalon, tee-shirt, pull), autrement dit habillées « *normalement* » (suivant leur propre terme). Aussi, les tailleurs ne cousent plus de vêtements pour cette génération, sinon des coupes « à l'occidentale » (cf. *infra*). Tandis que les mères ont recours aux tailleurs pour faire coudre leurs vêtements, à partir de modèles vus dans des revues féminins africains (Amina) ou lors de fêtes (portés par d'autres), les filles achètent des vêtements prêts-à-porter, suivant la mode (de leurs pairs) diffusée dans les boutiques ou dans les magazines féminins occidentaux. Concernant les garçons, Ismaïla s'habille pour

¹⁶⁸ Photographies pages 288 à 296. Je n'ai pas été autorisée à photographier les enfants, exceptées Diarietou et ses sœurs, à l'occasion de la fête de l'Aïd-el-Kebir (photographies remises à la famille suite à sa demande).

¹⁶⁹ Une maman sénégalaise diola catholique

¹⁷⁰ Terme peu significatif, mais employé ici par opposition aux vêtements « africains ».

aller à l'école « *normalement [...] comme en Afrique* », c'est-à-dire avec un pantalon et une chemise. N'ayant été en Afrique, je rapporte le discours des enfants qui y sont nés ou qui y ont séjourné. Les garçons, en Afrique, se vêtent de la même manière qu'en France, sinon en grand boubou à l'occasion des fêtes (cf. *infra*).

Un jeune migrant, dès lors qu'il est scolarisé et au contact des adolescents en France, adopte immédiatement « leurs » vêtements. Astou indique qu'un enfant qui vient du Sénégal avec des vêtements « africains », les laisse de côté en arrivant ici. Le discours des enfants confirme ces dires, et révèle qu'ils ont « honte » de porter ce type de vêtements à l'extérieur, notamment pour aller à l'école. Yabo, une adolescente béninoise catholique de 14 ans, explique : « *Tu amènes un petit béninois de l'Afrique, arrivé ici, il va carrément changer, en deux jours ! Il change, comme moi, je suis venue ici, j'ai trop vite changé ! Par rapport aux habits, aux manières, parce que c'est plus civilisé que là-bas, et comme tu vois que t'as tout à ta disposition, tu t'en sers [...] en arrivant ici, j'ai beaucoup changé, j'ai vu des trucs qui me plaisaient plus, ce que j'ai envie de porter et ça m'a changée [...] pareil, si tu vas à l'école, tu vas pas mettre des trucs traditionnels à l'école ! Tu te prends déjà la honte, et puis ça fait tu-viens-du-village !* » Son propos est significatif : le changement vestimentaire (usage externe) s'opère de manière radicale. « L'inadaptation [au sens de n'être pas socialement admis] fournit un changement ; l'adaptation n'en fournit aucun » (Bromberger 1979 : 110). Les filles, davantage que les garçons, métamorphosent leur style vestimentaire en arrivant en France. J'ai posé la question aux filles qui sont nées en Afrique puis à celles nées en France, de savoir si elles porteraient des vêtements « africains » pour aller à l'école. Les premières les conservent pour un usage privé, mais ne les porteraient « *jamais* » (Niouma) pour aller à l'école. Les secondes ne sont « *pas habituées* » à les mettre. Khoumba ne les « *aime pas ! C'est pas bien, quoi, je sais pas, non, ils* [ses camarades, les autres élèves] *vont croire que c'est un déguisement parce qu'ils connaissent pas ça...* » Je lui demande si elle a honte ? « *Non, j'ai pas honte, mais bon, je sais pas, non mais, c'est différent, ils sont tous en jean et tout, moi, j'y viens avec ça, si c'est une école sénégalaise et qui sont tous comme ça, là, c'est bon, mais si je vais au collège avec ça ! Ça va être un peu bizarre, même mes profs, ils vont être comme ça là* [la regarder ébahis], *c'est pour ça.* » Comme Khoumba, Guethy reconnaît que les adolescentes comme elle (même classe d'âge, même origine ethnique) n'ont pas

« envie de mettre un boubou, parce que eux [les autres], ils sont habillés comme ça, alors moi aussi, je m'habille comme ça. » La « conformité sociale » (Zongo 1996 : 170) est caractéristique de cette classe d'âge, et renseigne sur l'appartenance au groupe de pairs des enfants, en dehors de l'espace résidentiel. Parce que le vêtement demeure le moyen, l'intermédiaire entre se donner à voir et être vu, le regard de l'autre conduit ces adolescentes à choisir les moyens d'identification propres au groupe de pairs.

... et réactions parentales

Le terrain a révélé une réelle rupture entre les pratiques vestimentaires des mères et celles des filles. J'ai montré que les « mamans » soninké-es et peul-es musulmanes portent encore largement les « vêtements¹⁷¹ africains de mamans » (Astou) au quotidien sauf, celles qui sont salariées, pour se rendre sur leur lieu de travail. En revanche, les « mamans » manjak-s et serer-es catholiques les revêtent occasionnellement, pour se rendre à une fête ou pour rester à domicile, une pratique qui n'est pas systématique. La tenue vestimentaire d'origine, que portent les musulmans, choque les Manjak-s « qui y voient la marque de « non civilisation » ; certains parents interdisent à leurs enfants de donner à cette mode [en revanche, ils doivent] s'habiller selon les normes en place » (Diop 1996 : 134). Antoinette reconnaît que « *c'est pas évident* [pour sa génération] *de porter* » ces vêtements, ce qui l'est moins encore pour ses enfants.

Les mères soninké-es et peul-es musulmanes se résignent plus qu'elles déplorent que leurs filles ne s'habillent pas comme elles, à savoir que la nouvelle génération ne partage pas les codes et les savoirs d'origine. Les filles ignorent le nom des tissus (ils sont précis) et des coupes. Yabo, une adolescente béninoise, explique que les tissus « *sont chacun de différentes couleurs parce que ça signifie quelque chose* », mais ne saura pas dire quoi. J'ai, par ailleurs, rencontré une élève d'origine africaine (lycée Marseillevéyre), qui portait une chemise en tissu wax. Je l'ai interrogée sur le nom du tissu porté, elle a répondu : « *Je sais que c'est un tissu africain mais je ne saurais pas dire son nom...* », et une jeune femme, à une fête de l'Aïd, vêtue d'un tailleur en tissu « akan » (du sud de l'Afrique occidentale) : « *Franchement, je ne sais pas quel tissu c'est !* » Quant aux techniques, les mères attachent leur pagne d'un geste ferme

¹⁷¹ Boubou ou doquette (cette dernière est plus répandue chez les catholiques) et pagnes

et précis, qui l'empêche de tomber. Les filles n'en ont pas l'habitude. Diarietou ne sait pas attacher un pagne, et préfère porter un short en dessous au cas où celui-ci, mal attaché, se détacherait. Suite à son propos, sa cousine (du même âge) dit à Diarietou : « *Je vais t'apprendre. Si tu mets des pantalons en tissu [« africain »], ils diront : « Elle est bizarre celle-là !* » Autrement dit, une femme en Afrique porte des pagnes, qu'elle sait attacher. En définitive, « *tout ça, ça va se perdre. Quand je serai mère, je ne vais pas m'amuser à m'habiller comme ma mère !* » (Anna M.). B. Zongo situe le port du vêtement africain par les étudiants africains en France, entre « persistance » et « abandon ». Les plus jeunes usent de cette dichotomie : entre le privé et le public, et non pas entre « deux types de motivations [à l'extérieur] : chercher à « se conformer » ou à « affirmer son identité » (1996 : 170).

Cette rupture, avec les vêtements d'origine, ne sème pas véritablement de discordes. Les parents disent ne pouvoir « que » se résigner, puisque les enfants vivent et sont scolarisés en France. Le problème n'est pas tant que les filles s'habillent autrement, mais qu'elles aient « honte » de porter les vêtements « traditionnels » à l'extérieur. Un compromis (le résultat de négociations, engagées à la suite d'une discorde, pour parvenir à un accord et définir de nouvelles règles) : les enfants revêtent des tenues « traditionnelles » à l'occasion des fêtes religieuses (baptêmes, mariages, Aïd). Ou, plutôt qu'un compromis, certaines mères ont trouvé une (ultime ?) alternative : je découvre, à travers des photographies de carnivals, que des mamans (musulmanes) ont « déguisé » leurs fillettes en « mamans africaines », jusqu'à leur noircir le pourtour de la bouche (procédé esthétique « traditionnel » en Afrique de l'Ouest). L. Langner écrit que « le déguisement a été inventé pour permettre à l'humanité d'échapper à son existence de tous les jours » (1959 : 124). Il s'agit ici d'une « fuite » des influences de l'Occident par le biais d'un retour aux origines.

Les mères soninké-es et peul-es persistent à vouloir que leurs filles revêtent les « robes » (doquettes) africaines à l'occasion des fêtes communautaires, avec plus ou moins de difficultés suivant l'âge (de l'enfant). Il s'avère qu'elles n'y parviennent pas toujours. La fille de Koudjedji porte, à ces occasions, des « *tissus africains mais une coupe moderne, pas de boubou.* » Le terrain révèle que, dans l'espace privé, les fillettes et les adolescentes, musulmanes et catholiques, portent le plus souvent un pagne, plus rarement une « robe africaine » (doquette) ou une djellaba (ne concerne

que les musulmanes).

Vêtement « africain » et intériorité

Le vêtement « africain » est associé à l'intériorité. J'entends par « intériorité », une pratique rattachée exclusivement à l'espace privé et variant suivant le degré d'acculturation des parents (qui influe sur leur propre pratique vestimentaire). Lauriane, qui a pourtant vécu quelques années au Sénégal, n'a pas de vêtement africain dans son armoire. Il semblerait qu'elle en ait eu étant plus jeune. Son jeune frère emploie ses anciens pantalons en tissu « africain » en guise de pyjama. Le « traditionnel » se réduit ici au fonctionnel. Marilyne et ses sœurs ne portent pas de vêtements africains à l'occasion de fêtes, en revanche, elles ont passé l'été (à la maison) en pagne et tee-shirt. Ada porte « *un pagne à la maison, mais je sors pas avec ça !* » et Anna M. : « *Je mets toujours des pagnes dans la maison, mais pas pour sortir dehors.* » Je constate davantage cette pratique chez les aînées (musulmanes et catholiques), qui semblent dissocier le pagne, pourtant un signe d'africanité, de l'habillement « africain ».

La tenue vestimentaire d'intérieur des garçons, quelle que soit leur confession religieuse, est constituée d'une chemise ou d'un tee-shirt et d'un pantalon ou d'un short : pour les uns, en tissu africain et pour les autres, il s'agit de vêtements trop usés pour sortir, ou portés depuis plusieurs jours. En fonction de l'endroit où ils se trouvent et de celui où ils se rendent, les parents portent un vêtement adéquat : des vêtements un peu usés ou déjà portés pour rester chez soi, fonctionnels ou en adéquation avec la société d'installation pour aller travailler et « traditionnels » ou « européen » neufs et de qualité pour se rendre à une fête. Chaque occasion implique un type de vêtement. La stratégie est la même chez les jeunes, sauf qu'ils ne changent pas de type (africain ou occidental), mais d'état (neuf ou usé) du vêtement. En rentrant de l'école, Djinda enlève sa robe, retire ses collants, puis s'attache autour de la taille un pagne et enfile un tee-shirt (imprimé « Barbie »). S'agit-il d'une façon de préserver ces vêtements neufs ou en bon état exclusivement pour sortir, d'une raison fonctionnelle (confort) ou d'un mimétisme parental ? Je note que tous les enfants et les adolescents ne changent pas systématiquement de vêtements en rentrant chez eux. Toutefois, le procédé est récurrent. Le jour de l'Aïd-el-kebir (2002), Diarietou a enlevé son boubou et le pantalon assorti pour sortir faire

une course. Elle ira vêtue d'un jean et d'un pull. De même, je me souviens de la fille de Assetou¹⁷², croisée à son domicile pieds-nus et en djellaba – « *c'est pour rester à la maison* » (Assetou) – puis, à l'extérieur, vêtue d'un pantalon stretch et chaussées d'une paire de baskets compensées (une mode chez les adolescentes en 1997).

En temps festifs

En dehors de l'espace résidentiel, à quelle occasion les filles portent-elles des boubous ? Guethy répond : « *Des fois, quand y a des fêtes, des fêtes sénégalaises, des fois, je mets, mais à la maison, je mets rien que le bas des fois, des fois, on se met en boubou comme ça, pour prendre des photos, [...] ou pour aller à l'école coranique [...] ma mère, elle met toujours, mais moi non.* » Contrairement au pagne, le boubou et les doquettes sont, pour les filles, des vêtements de fêtes. Au mariage peul auquel j'ai assisté, Guethy portait un boubou en wax (tissu neuf) et Khoumba, un boubou en bazin (tissu précieux, de fête). Certaines fillettes et jeunes filles musulmanes revêtent des vêtements « africains » à l'occasion de fêtes (mariage, baptême musulmans). D'autres préfèrent des « *tissus africains mais avec une coupe moderne, pas de boubou* » (Khadidjatou). Les fêtes demeurent, pour les filles musulmanes, l'occasion de porter les « *tenues africaines* ». Je remarque qu'elles ne parlent pas en termes de « vêtement » concernant l'habillement « africain », mais de « tissu » ou « tenue ». En revanche, Marilyne et ses sœurs (catholiques) sont « *toujours habillées normalement... tout le monde s'habille comme en France, à part les mamans... les papas en costume* » (Anna M.).

Les garçons musulmans enfilent, semble-t-il, moins facilement les vêtements « africains » masculins : boubou ou djellaba. Le plus jeune frère de Samba porte, le jour de l'Aïd (2000), une djellaba. Je demande à Samba si lui aussi en a une, s'il la porte et à quelle occasion : il en a une, qu'il porte pour faire la prière (ne l'ayant jamais vu prier, je ne peux vérifier) ainsi que pour les fêtes musulmanes, mais « *plus maintenant* » précise-t-il. S'estime-t-il trop grand ? Cette pratique est-elle réservée à la classe d'âge des plus jeunes ? Je remarque, par ailleurs, qu'Idrissa D. et son petit frère Aboubacar portaient une djellaba (Aïd 2000). Yambi, la mère, rapporte que ses fils n'aiment pas porter ce type de vêtement « *sauf pour l'Aïd.* » En revanche,

¹⁷² Une maman malienne, née à Bamako, Bambara musulmane pratiquante. Arrivée en France en 1969. Trois enfants de 20 à 27 ans, divorcée. Analphabète, cuisinière dans une crèche, réside dans le 15^{ème} arr. de Marseille.

Mamadou et Ismaïla (les « neveux » de Yambi) étaient vêtus « à l'occidentale ». Au cours d'un entretien, Mamadou confirmera : à l'occasion de fêtes, il s'habille « *bien* » (pantalons et chemises propres et repassés), « à l'occidentale ». En milieu catholique, les garçons, quel que soit leur âge, ne portent pas de vêtements « africains », mais « *un costume* » (Jean-Nicolas). En revanche, j'apprends que les enfants de Christian (catholiques) ont porté un boubou « *à une fête musulmane, la fête à un copain [Jean-Paul] de notre père, l'Aïd.* » Le vêtement « africain » est associé à l'axe intériorité et religiosité ou festivité.

Dans chaque foyer soninké et peul, des photographies sont encadrées ou accrochées à même le mur ou bien placées dans un meuble à vitrine (living), sur lesquelles posent un ou plusieurs membres de la famille (le plus souvent, les mères et/ou les filles, ou le couple), en Afrique ou en France, vêtus « traditionnellement ». Il semble que ces photos aient été prises un jour de fête. J'ai rendu visite à Khanify et sa famille, le jour de l'Aïd-el-Fitr (2000). Je souhaitais photographier la famille à cette occasion. Les filles ont alors revêtu leur « *tenue* » (à la demande de la mère, à laquelle les filles ont acquiescé joyeusement) : boubou ou doquette et pagnes, des vêtements rangés dans une valise (l'Aïd-el-fitr a eu lieu cette année-là, en janvier). Peut-on parler ici en termes de théâtralisation, de « mise en scène » (au sens de Goffman 1973) de la « tradition » ? Seules les cadettes ont mis en plus un peu de rouge à lèvres, et toutes se sont parées des bijoux reçus en cadeau à Noël. Les aînées m'ont expliqué qu'elles auraient porté ces vêtements là si la famille avait reçu de la visite (famille, amis). Or, l'ambiguïté de la date de fin du ramadan cette année-là n'a pas donné lieu à une fête à proprement parler. Aussi, n'ont-elles « *pas mis les tenues parce que personne n'est venu.* » J'en déduis qu'en des circonstances plus festives (par des visites), il est de mise de revêtir les « tenues africaines », comme pour cristalliser l'appartenance communautaire.

« Créolisation » et « métissage » vestimentaires

Que reste-il du vêtement « africain » avec la nouvelle génération, sinon un usage privé ou festif ? Je relève quelques expressions (matérielles) de créolisation et de métissage vestimentaires. Les deux tendances se manifestent, la première plus que la seconde. Par « créolisation », j'entends des éléments qui ne perdent pas leurs caractéristiques propres, qui restent flexibles tout en s'assemblant. Je définis le

« métissage » par les procédés d'adaptation, de transformation ou de substitution par lesquels un vêtement « africain » se décline, au contact d'un environnement pluriculturel, en un autre vêtement qui conserve, dans des proportions variables, les caractéristiques fonctionnelles, symboliques et esthétiques d'origine. Il s'agit du croisement de deux styles ou pièces vestimentaires, en l'occurrence « traditionnel » et « occidental » (« flottant » puisque indéfinissable, sinon par la pluralité des influences continuellement ré-élaborées, et variable suivant des paramètres sociologiques (classe d'âge, catégorie sociale, etc.). Par exemple, François portait un jean et une chemise en tissu « africain ». Une élève d'origine africaine (lycée Marseillevy) était vêtue d'un pagne et d'une paire de baskets. Une autre était habillée « *normalement* » et avait attaché un pagne en wax¹⁷³ dans ses cheveux. S'agit-il, même si, comme dans le dernier exemple, le signe est infime, de signifier son appartenance, en « africanisant » une tenue occidentale, et de sauvegarder ainsi des pièces ou signes d'africanité ?

Autre exemple : la jupe porte-feuille qui, tout en dissimulant les jambes et en préservant la forme tubulaire du pagne, s'attache autrement (nœud, bouton ou attache diverse) et perd ainsi la technique originelle d'attache – d'un seul geste et d'une seule main – du pagne. La question du métissage vestimentaire n'apparaît pas dans le style « extérieur » des adolescent(e)s. Je demande à Khoumba si elle envisagerait de porter un pagne avec une paire de baskets pour sortir. Elle réagit : « *En été, là, ça va encore, c'est bizarre parce que, en été, y a des « porte-feuilles », les jupes, on peut mettre un tissu sénégalais et le faire mais bon, enfin, j'aurais pas été avec ça quand même.* » Le vêtement des parents n'est pas le leur, une rupture qui n'est pas propre aux familles immigrées (cf. *infra*).

Adéquation et décence vestimentaires

Si, pour sortir, les filles ne s'habillent pas comme leurs mères en revanche, elles mettent l'accent, comme ces dernières, sur l'adéquation et la décence vestimentaires. Par « adéquation », j'entends porter un vêtement en fonction de lieu où l'on se rend. Tandis que les mères, à l'occasion d'une fête, revêtent boubou et pagne en bazin riche (en milieu musulman), les filles portent, pour aller à l'école, leurs « beaux » vêtements ou ceux qui sont griffés, qu'elles économisent en les

¹⁷³ Tissu « africain »

enlevant dès lors qu'elles rentrent chez elles. J'ai montré comment un vêtement neuf est porté à l'occasion de fête ou de la rentrée scolaire qui, un peu usé, sera mis pour sortir, pour aller à l'école puis, avec l'usure, pour rester à la maison. L'emploi de termes tels que [s'habiller] « *normalement* » et « *mettre les tissus* » (Niouma, Diarietou) ou « *bien s'habiller* » (Lauriane) correspond à un usage précis, adéquat. Le premier renvoie à l'extérieur – « *on s'habille normalement pour aller à l'école* » – et les seconds, pour se rendre à une fête. Les garçons font aussi la distinction. « *Ici, on s'habille bien quand on part à l'école, on met des pantalons et des survêtements* », des vêtements qu'Idrissa D. ne porte pas pour rester à la maison.

Au-delà de cette adéquation, je constate que les deux générations respectent une certaine décence ou « correction vestimentaire¹⁷⁴ ». L'islam prescrit des règles du montrable et du non montrable : « *Ils [ses parents et à l'école coranique] nous disent de pas aller à la mer, parce qu'on montre nos formes, mais j'y vais quand même. [...] Faut pas trop se dévoiler, faut s'habiller normalement [sens : convenablement], si c'est pour mettre des trucs qu'on voit tout, c'est pas la peine [...] moi, c'est pas un problème parce que moi, je montre pas mes formes, je m'habille normalement, c'est tout, mes parents, ils me disent rien pour l'habillement parce qu'ils savent que je vais pas m'habiller trop mal, quoi, ça va* » (Guethy). Cependant, Ada (catholique) tient le même discours : elle ne porte pas, par exemple, de vêtements « *trop ouverts* ». En effet, toutes les jeunes filles rencontrées, qu'elles soient musulmanes ou catholiques, couvrent leurs jambes (pas de jupe courte) et leur poitrine (ni de décolleté). Au quotidien, pour sortir, les filles s'habillent selon leurs goûts, mais ne portent pas de « mini-jupes » et « *respectent* » (terme employé par elles) la longueur vestimentaire, dans la mesure (prescrite) du convenable. Elles observent la règle d'usage de référence, selon laquelle une femme ne dévoile pas complètement ses jambes. La seule différence, quoiqu'elle ne soit pas systématique, concerne le port de vêtements près du corps – un comportement vestimentaire dominant à Marseille : tee-shirt, pantalons et jupes mi-courtes ou longues, des vêtements « stretch » à la mode des adolescentes. Les adolescentes suivent la mode, et les parents tolèrent, malgré eux, ces pratiques : « *On veut pas mais on a pas le choix* » déplore Koudjedji. Cependant, les filles connaissent les limites. Guethy (musulmane) fait en sorte de ne pas « *montrer ses formes* », tandis que Marilyne et ses sœurs (catholiques) portent des tee-shirt serrés. De même que Khoumba

¹⁷⁴ Lire Bernard Zongo (1996 : 165), à propos des étudiants africains en France.

(musulmane) qui, bien qu'elle revête ce type de vêtements (serrés), n'envisage pas de mettre une jupe courte : « *Si je viens comme ça, avec une jupe ici [très courte] là, c'est sûr qu'elle [sa mère] va me dire : « où tu vas ? »* Aussi, « *elle [sa mère] me laisse faire [s'habiller], quoi, faut pas abuser quand même !* » Quant aux pantalons, Niouma et Diarietou les préfèrent aux jupes, et bien que leur mère « *veut [leur] acheter des jupes* », celle-ci s'y est résignée : ses filles portent exclusivement des pantalons (pour sortir). Contre-exemple : le caleçon long. Les mères le considèrent indécent (car il dévoile le corps), tandis que les filles l'ont largement porté lorsqu'il a été « à la mode » (à la fin des années 90).

Il semble que les codes du montrable et du non montrable se situent au-delà de l'islam et soit admis par les jeunes filles. Toutefois, certaines portent des shorts « *dehors, si je veux, mais pas pour aller à l'école coranique.* » En fonction de l'endroit où elle se rend, Guethy ajuste sa tenue vestimentaire. Je note que je n'ai jamais vu Guethy vêtue d'un short au collège. Peut-être entend-elle par « *si je veux* », en porter à la maison ?

Styles vestimentaires

Les styles vestimentaires des adolescents, malgré une apparente uniformité, varient ou se combinent. J'ai « répertorié » trois styles vestimentaires différents dans l'habillement des collégiennes (toutes origines confondues, 2001). Certaines ont le « look filles¹⁷⁵ » : pantalon stretch (ourlet évasé) ou jupe droite, tee-shirt prêt du corps et veste (doudoune courte ou longue l'hiver), chaussures basses ou bottes. Les couleurs sont, le plus souvent, associées : noir et noir, ou rouge et vert. D'autres ont le « look sport » : tee-shirt, veste et pantalon de jogging, chaussettes « *toons*¹⁷⁶ bien remontées » et baskets. Le tout est griffé (Nike, Adidas, Reebok...). Le troisième style est la combinaison des deux premiers : des vêtements féminins portés avec des baskets griffées. Le vêtement des garçons fait le plus souvent référence au milieu sportif, exclusivement masculin, et les filles, au milieu musical (R'n'B), aux « stars » (Madonna), essentiellement féminin (en matière d'influences vestimentaires).

L'uniformité des sportswears griffés (vêtements de sport de marque) concerne davantage les garçons. La majorité porte ce type d'habillement, par exemple, la

¹⁷⁵ Des expressions qui leur sont propres.

¹⁷⁶ Chaussettes imprimées : le plus souvent, des héros de dessins animés.

copie du maillot de footballeurs professionnels. En portant le vêtement des sportifs (le plus souvent, des footballeurs professionnels, des « figures identificatoires »), ces jeunes « se donnent le sentiment d'appartenir » (Langner 1959 : 157) à ce milieu. J'ai interrogé les adolescents sur les marques portées. Les adolescents portent des « *marques classiques, comme tout le monde* » (Guethy, qui préfère le « look sport » donc, des vêtements de marque). Jean-Nicolas a « *des baskets Fila* », John, « *un ou deux vêtements* [de sport de marque Adidas] », Ismaïla, un « *pull Adidas, survêtement Nike, baskets Adidas* » et Abdoubahé porte (été 1999) un short ample et un tee-shirt de marque Adidas. Seul Mamadou T. qui, en affirmant qu'avec ou sans marque, un vêtement, « *c'est pareil* » et qu'il est en France pour travailler, sort du lot. Les autres y attachent, implicitement, une importance considérable. Les observations révèlent que chacun de ces adolescents, notamment les garçons, possède et porte régulièrement au moins un vêtement et une paire de baskets de « marque » et très rarement, des vêtements (et moins encore les chaussures) sans « étiquette ». Je remarque que l'attrait (par les deux sexes) porte davantage sur les chaussures (baskets) de « marque », plutôt que sur les vêtements griffés (tee-shirt, sweat-shirt et jogging) toutefois très prisés.

Les vêtements féminins ne sont pas toujours griffés, et proviennent de magasins spécialisés (en mode vestimentaire pré-adolescente), tels que « *LadySu, les robes à bretelles à la mode* » (Ada). « *Moi je peux m'habiller sans que ça soit la marque, quoi, avoir un ou deux trucs marque, ce serait bien mais bon, c'est pareil pour moi, tant que c'est des habits, je fais attention aussi à ce que je mets.* » Khoumba n'attache pas tellement d'importance aux griffes ce qui, pour un sportswear, n'est pas concevable. En revanche, elle ne porte pas n'importe quel vêtement : le tout doit être coordonné et chaque pièce, à la mode en vigueur. En outre, qu'elles soient musulmanes ou catholiques, les adolescentes se masculinisent dans leur habillement. La mode des sportswear accentue ce phénomène. J. Pitt-Rivers écrit : « Le vêtement unisexe brouille à la fois contexte, classe et sexe » (1979 : 62). Or, en Afrique, la distinction entre un homme et une femme est tenue d'apparaître à travers le vêtement. Les mères séparent genre et codes vestimentaires, y compris les Manjak-s et les Serer-s catholiques qui, même si elles portent des pantalons, s'attachent à marquer leur féminité. Y. Delaporte (1979 : 10-11) analyse la multiplication des codes et des statuts sociaux comme des effets de la société industrielle et de

l'urbanisation. Il en résulte un grand nombre de codes et une variété d'un même code qui, avec la liberté d'agir, peut conduire à des modifications dans l'expression du genre et vers une masculinité des filles. C. Bromberger (1979 : 130) fait référence à R. Barthes et à son analyse du « recul de la féminité, cette tendance à l'androgynie qui se manifeste dans la mode de ces dernières années [...] c'est l'âge qui est important, non le sexe. »

La mode

La mode du groupe de pairs influe sur l'habillement des enfants et des adolescents, une pratique qui demeure le moyen le plus visible de signifier son appartenance et d'être immédiatement identifié par l'extérieur. « La mode des jeunes fait partie de ce tout qui exprime une vision du monde et de leur identité dans ce monde par moyen d'un code que les vieux ne savent pas déchiffrer [...] Leur code est insaisissable pour les vieux parce que son premier terme est l'opposition entre les générations que ceux-ci refusent. L'habillement est toujours une présentation de soi » (Pitt-Rivers 1979 : 59). Pour se rendre à l'école – les pratiques vestimentaires à l'intérieur du foyer sont plus nuancées –, les filles comme les garçons rejettent radicalement l'idée de porter des vêtements « africains ». L'âge fait sens dans ce type de réaction. Les fillettes – qui semblent avoir le choix de leurs vêtements – comme les adolescentes ne portent pas de boubou ni de pagne pour sortir. Ces dernières suivent exclusivement la mode, imposée par les canons esthétiques en vigueur. Elles adoptent les codes vestimentaires de leurs pairs et non ceux de leurs mères. Les adolescents, en général, signifient ainsi explicitement leur appartenance à une classe d'âge, à leur groupe de pairs, autrement dit aux adolescents « d'aujourd'hui » en France. L'habillement des adolescents est un « moyen de communication », une « étiquette de reconnaissance » explicitement établis et dans lesquels le poids de l'opinion conduit à une certaine « conformité » (Bell 1992).

Au-delà d'être un décalage intergénérationnel, la mode opère une rupture dans l'identification ethnique et religieuse des parents. J. Pitt-Rivers définit la mode des jeunes par « un désir d'agresser les valeurs de leurs aînés » (1979 : 62). La mode, une stratégie de différenciation, une volonté de distinction de la seconde génération par rapport à la première, n'est pas spécifique à la population enquêtée. En choisissant de porter des vêtements « à la mode » de leur groupe de pairs, plutôt

que de leur groupe d'origine – en dehors de la sphère privée –, ces jeunes se différencient en parallèle de leur culture d'origine. Pour leurs parents, les codes de la mode des jeunes sont doublement « insaisissables » (Pitt-Rivers 1979 : 59), en ce sens qu'interfère en plus le décalage culturel. Entre la génération des parents et celle des grands-parents, le décalage reposait sur des variations de tissus, de couleurs et de coupes, et non pas de manière radicale comme c'est le cas pour leurs enfants.

La mode vestimentaire des adolescents en France est suivie de plus en plus tôt. Ce groupe social s'élargit : le phénomène concerne aujourd'hui les « pré-adolescents » (dès 10 ans). J'ai suivi une émission télévisée¹⁷⁷ qui, bien que discutable d'un point de vue sociologique, a apporté des éléments sur les pratiques vestimentaires des « pré-adolescentes », qui m'ont permis de compléter ma recherche sur le terrain, dans le cadre du collège où je travaille. J'ai, en outre, pu comparer les pratiques de ces « jeunes filles », avec celles de référence. L'émission indique que le phénomène de mode est décelable de plus en plus tôt, qu'il concerne les deux sexes, bien qu'il ne s'agisse pas des mêmes vêtements. Je retiens par ailleurs, pêle-mêle, que les « stars » du moment ont une influence considérable sur la mode¹⁷⁸, que les fillettes savent précisément ce qu'elles veulent et ne veulent pas porter, en l'occurrence, pas des vêtements d'enfants ni de vêtements de femmes. Elles ont leurs propres goûts, leur propre style : la tendance, phénomène éphémère (d'un mois à l'autre, les modèles sont démodés), est renouvelée en continu. Suivre la mode coûte cher : or le budget familial des parents ne le permet pas toujours, et au-delà, ce type de dépense n'est pas prioritaire. Tous les parents ne disposent pas d'un revenu permettant d'acheter régulièrement les nouveaux modèles. Les enfants, influencés, sont demandeurs : « *Ils aiment porter ce genre de trucs, Adidas et tout ça [...] ils savent que les parents n'ont pas les moyens de leur acheter ça donc ils sont obligés de faire avec [sans marque, en Afrique] alors qu'ici, que tu en aies ou que tu en aies pas, mon copain, il en a mis [des baskets Adidas], il faut que je mette Adidas, le copain, il a mis Nike, il faut que je mette Nike* » (Antoinette). Je n'ai pas enquêté à proprement parler sur ce budget. J'apprends, au fil des entretiens, que le renouvellement des vêtements s'effectue à l'occasion de la rentrée scolaire (CAF : « allocations de rentrée ») ou d'un cadeau (anniversaire, Noël ou Aïd). « *Moi, je leur*

¹⁷⁷ Capital sur M6 (octobre 2001)

¹⁷⁸ Par exemple, la chemise à carreaux de Madonna, le jean sans ceinture de Maria Carrey, la tendance « manga » (dessins-animés ou films d'animation japonais), etc.

dis, de toute façon, on n'a pas les moyens de t'offrir Adidas et tout ça, si on doit t'acheter un Adidas, on t'achètera au début de l'année, après, tu en auras plus, y a les frères et sœurs, y a pas que toi, et ça coûte quand même... » La demande ne fait pas véritablement l'objet de conflits, mais de compromis.

La demande (des enfants)

Avant un certain âge, autour d'une dizaine d'années, entre la fin de l'école primaire et le début du collège, les enfants ne manifestent pas véritablement d'attrait pour les vêtements ou les chaussures de marque. Koudjedji dit, à ce propos : *« Quand ils sont petits, ils réclament pas. »* En revanche, passé cet âge et en entrant au collège, le comportement vestimentaire change, les enfants devenus des adolescents réclament essentiellement ce type de vêtements et tendent à refuser ceux qui ne sont pas griffés, surtout les vêtements de sport (Nike, Adidas...). Tous les garçons rencontrés portent des vêtements de sport (sportswears), tandis que les filles alternent vêtements de sport de « marque » et vêtements féminins (à la mode, mais pas systématiquement griffés). Peut-on établir un parallèle entre le fait de rendre visible le nom du tissu « africain » (apparent sur l'ourlet) et la marque sur les vêtements des adolescents ?

Leur demande paraît raisonnable. En effet, *« on ne demande pas beaucoup »* (Jean-Nicolas), ou *« on demande pas trop »* (Samba). La raison en est le plus souvent économique : *« Je réclame pas beaucoup parce que c'est cher »* (Diarietou). Aussi, *« si elle [sa mère] achète pas, c'est pas grave, je vais pas faire tout un plat »* (Guethy) et, *« ils [ses parents] achètent quand ils peuvent »* (Ada). Les discours révèlent des attitudes raisonnables à l'égard du budget familial, du pouvoir d'achat des parents qui, par l'achat fréquent de vêtements de marque onéreux, serait mis en branle. L'enquête n'a pas révélé le recours par ces jeunes aux vêtements de contrefaçon (répandu dans « les cités », Amellal 2000 : 28). J'ai relevé un autre mécanisme de régulation : la demande peut être régulée au sein de la fratrie. Diarietou souhaiterait avoir, pour Noël, une paire de *« baskets Nike »*. Son propos a aussitôt généré des moqueries de la part de ses sœurs, telles que : *« Il lui faut des marques maintenant ! »*

L'offre (des parents)

Les parents (toutes CSP confondues¹⁷⁹) disent acheter des vêtements et des chaussures de « marque » à leurs enfants en fonction de leurs moyens : « *Quand je leur dis « non », ils savent que je n'ai pas les moyens* » (Thérèse). De plus, ces familles comptent généralement plusieurs enfants, aussi, « *j'achète pas souvent, c'est pas évident d'acheter pour trois ou quatre d'un coup* » (Yambi). Ce type d'achat n'est pas considéré comme étant prioritaire mais ponctuel : à l'occasion de la rentrée scolaire (la bourse scolaire de rentrée aidant), d'un cadeau d'anniversaire, de Noël ou de la fête de l'Aïd-el-kebir ou encore, de récompense pour « bonne » conduite ou « bons » résultats scolaires (suite à un « bon » bulletin de notes trimestriel). Antoinette rapporte qu'elle « *achète une fois dans l'année [...] pas trop car ça ne dure pas, s'abîme et coûte cher.* » Les parents décident de ce qui doit être acheté et de quand ils feront cette dépense.

Au-delà de la question de l'argent, les parents régulent la demande en ne cédant pas systématiquement pour apprendre aux enfants la modération et que dans la vie, ils n'auront pas tout ce qu'ils désirent immédiatement (Christian). Antoinette pense que « *tout offrir, tout donner très tôt non, je ne suis pas d'accord, après, ça dégénère.* » Elle rapporte un incident survenu pendant les fêtes de Noël, chez l'une de ses collègues de travail : le fils de celle-ci l'aurait giflée parce qu'elle ne lui aurait pas offert la paire de baskets Nike souhaitée, alors que la famille connaît des difficultés financières depuis plusieurs mois. « *Je crois que si tu habitues à chaque fois, si tu achètes une fois Nike et que tu... la deuxième fois, tu es obligé d'acheter Nike, encore la troisième fois, tu t'en sors plus là ! [...] C'est les parents qui négocient, c'est difficile de les élever et y a plein de trucs comme ça, y a trop de choses et si on peut pas... et c'est vrai que si on n'est pas strict avec eux, après, je pense que l'enfant, il peut tourner mal, je suis pas pour que l'enfant il peut faire ce qu'il veut* » (Antoinette). De manière récurrente, les parents contrecarrent ainsi la demande des enfants et ce, dès leur plus jeune âge. Ils leur apprennent ainsi la mesure et la modération pour leur futur vie d'adulte.

Toutefois, la demande est croissante : la « société de consommation », la publicité, le groupe de pairs incitent toujours plus ces jeunes gens à posséder ce type de biens,

¹⁷⁹ Homogénéité socioprofessionnelle

en l'occurrence les vêtements et les chaussures de « marque ». Les adolescents, dans notre société, valorisent ceux qui consomment ce type de produits et rejettent voire stigmatisent les autres. La pression est réelle : par exemple, « *on voit un jeune sans marque, on commence à le tailler, on commence à le critiquer. Tu vois quelqu'un sans marque, tu te dis, c'est un bouffon, c'est vrai ! On dit que les marques, ça influence vachement les jeunes*¹⁸⁰. » Les rapports d'altérité sont ici dictés par l'adhésion à un style vestimentaire. La mode est sans cesse renouvelée à partir d'influences provenant de « l'univers » des adolescents – toutes origines socioculturelles confondues. En France, l'impact médiatique (leurs idoles, les clips vidéo, les feuilletons télévisés, etc.) contribue amplement à ce phénomène. Koudjedji se sent « *obligée* » d'acheter à ses enfants ces produits parce que « *comme tous les enfants à l'école, ils ont des marques, Nike, Adidas, Fila... obligé !* » Elle ajoute qu'elle a acheté récemment une paire de « *baskets Nike à 650 francs* » à l'un de ses fils sans occasion particulière, sinon parce qu'elle ne veut pas qu'il se démarque, à l'extérieur, des autres garçons de son âge. Le « phénomène de consommation indirecte par promotion sociale » (au sens de T. Veblen) est-il applicable aux parents migrants, qui n'hésiteraient pas à dépenser pour des vêtements à la mode pour signifier qu'ils en ont les moyens, et manifester leur volonté d'assimiler les enfants à la société d'accueil ? Le port de vêtements de marque, qui véhicule une forte valeur marchande, gomme la différence socioprofessionnelle des parents, le niveau économique du foyer. « La mode remplit, dans notre société [...] une fonction économique [...] une fonction d'information sexuelle [...] une fonction, enfin, de différenciation sociale. [...] La mode [...] signale d'abord son aptitude économique au renouvellement : [c'est] une première marque de différenciation » (Bromberger 1979 : 119).

Le vêtement des jeunes : un marqueur d'appartenance sociale

Marqueur immédiatement perceptible à, et par l'extérieur, le vêtement demeure un « signe » (Delaporte 1980) et, comme l'écrit C. Bromberger, il est « l'élément toujours visible, [et] sans nul doute l'indicateur socio-technique le plus manifeste. On le porte, on l'affiche, on le promène » (1979 : 116). A la condition d'en connaître les codes, le vêtement permet d'observer les modifications – système de rejet et d'emprunt – et d'examiner le processus d'élaboration de « cultures » vestimentaires

¹⁸⁰ Propos tenus par un groupe de jeunes issus de l'immigration, dans un film documentaire « Mémoires d'immigrés » diffusé sur Planète.

d'un groupe donné. Une fois les codes « décodés », l'habillement s'inscrit en termes d'identification, de reconnaissance et de différenciation. La décision parentale, notamment régie par l'économie familiale, peut interférer dans la qualité, mais pas dans le choix. Or, l'importance de l'image que l'on décide de se donner pour paraître (être soi, une référence socioculturelle par rapport aux autres) est manifeste, et le vêtement demeure le moyen, l'intermédiaire entre se donner à voir et être vu. Ces jeunes tendent à s'insérer par le vêtement – élément immédiatement perceptible des identités sociales et culturelles – à travers lequel, d'une part, en intégrant les codes en permanence façonnés par le groupe de référence (pairs), ils se donnent les moyens d'être identifiés, reconnus en tant que tels et, d'autre part, revendiquent cette appartenance. A cet âge, l'affirmation de soi tend à se construire sur l'apparence. En se conformant à ce style vestimentaire, les adolescents rejettent, à l'extérieur, tout signe d'africanité. En revanche, les signes, les codes de la mode (vêtements ou sportswears de marque) sont leurs appareils pour se « conformer socialement » (Zongo 1996) au groupe de pairs. Y. Delaporte définit « l'emploi du vêtement comme signifiant permettant de transmettre les informations les plus diverses (âge, statut [...]) conduit également à une différenciation importante » (1991 : 739). Or, l'uniformité vestimentaire (bien qu'elle se décline) des adolescents ne renseigne que sur leur appartenance à une classe d'âge. Les codes s'avèrent restreints, comparés à ceux des parents qui indiquent, à travers la coupe, les matériaux, les couleurs des vêtements et la façon de les porter, l'appartenance ethnique et religieuse.

De la cordelette « protectrice » au pendentif « fashion »

Je m'arrête sur les bijoux portés par les enfants et les adolescents, et en particulier sur la symbolique de la cordelette portée autour de la taille des enfants. Samba et ses frères et sœurs en portent un : dissimulé sous les vêtements, ils ne l'enlèvent jamais. Il s'agit d'un « *porte-bonheur qui vient de l'Afrique* », composé d'un fil, de perles et d'un « *message emballé* » (Samba), c'est-à-dire, protégé de l'eau. Le petit sachet renferme le texte d'une prière ou d'une formule, qui protège l'enfant contre le mauvais œil ou les mauvais esprits, et porte le nom de « *bara ou grigri en français, pour l'œil* [le mauvais œil] » (Niouma). Sa fonction n'est pas esthétique, mais symbolique : « *Ça pas pour faire beau mais pour éloigner les mauvais esprits* ». Je n'ai pu recueillir que très peu de réponses à la question (esquivée) de ces

cordelettes, et les enfants ne me le montraient pas lorsque je leur en parlais : je n'ai aperçu ce type d'objet que fortuitement. J'apprends néanmoins que la pratique est commune aux Africains musulmans et catholiques, quoique plus marquée chez les premiers. Il s'agit d'une coutume très fréquente en islam. Il semble que, passé un certain âge, un enfant ne porte plus le collier « protecteur ». Khadidjatou révèle qu'elle en portait un : « *Quand j'étais petite, maintenant, je le porte des fois* », et Jean, qu'il en avait un lorsqu'il était enfant, l'a cassé puis l'a porté autour du cou et a fini par le perdre. D'autres ne portent pas de collier, mais un bracelet sur lequel le prénom de l'enfant est gravé. Mamadou C. en porte un. Ses sœurs disent qu'il est un « *porte-bonheur* ». Toutes en ont un, mais ne le portent plus, ce qui me laisse penser que l'usage est lié à l'âge. Je remarque un bracelet similaire au poignet des filles de Yambi et de sa sœur, en revanche, les aînés n'en portent pas. Mamadou T. dit que, « *petit* », il en portait un, qu'il a perdu. Associés à l'intimité et à la croyance, ces bijoux sont une volonté de se protéger. Constituent-ils en outre un signe d'africanité dissimulé ?

En revanche, je constate (très visiblement) le collier que porte Abdoubahé autour du cou : un cordon et un médaillon à l'effigie de Zinedine Zidane (footballeur professionnel contemporain) et celui de Samba : un pendentif de la marque Lacoste et son crocodile. La fonction (symbolique) n'est la même que le collier « protecteur » : mon interprétation s'oriente vers un usage esthétique et celui d'un code d'appartenance au groupe de pairs.

Les cheveux

Concernant les cheveux et les techniques capillaires des filles, que je ne développerai pas faute d'enquête approfondie sur la question, j'indiquerai seulement que leurs coiffures (très complexes) changent fréquemment, notamment à l'occasion d'une fête ou des rentrées scolaires : les filles se font tresser avec ou sans rajout de mèches, puis alternent en tirant leurs cheveux en arrière, qu'elles attachent ou laissent libres. Les filles se plaignent de leurs cheveux, difficiles à coiffer lorsqu'ils ne sont pas tressés, et dont les techniques capillaires nécessitent des heures d'ouvrage plus ou moins supportables, auxquelles elles sont « *habituées* ». Les plus jeunes sont, le plus souvent, tressées suivant des techniques « traditionnelles » ou « *naturelles* » (cheveux tressés plaqués sur le crâne, par les mères), que les adolescentes

refusent. « Leur » mode, dont « l'ethnicité se donne encore à voir dans l'adoption personnalisée des différents *looks* à composante ethnique » (Lepoutre 1997 : 72), est aux mèches : rajoutés à la base des cheveux, plus ou moins longues, quelquefois colorées. Le renouvellement des coiffures est permanent, et « largement inspirées par la mode capillaire africaine traditionnelle et contemporaine » (*op. cit.* : 72). Ces techniques nécessitent du temps et s'effectuent exclusivement par les femmes (sœurs, cousines) ou dans un salon (coûteux). Les « mamans » et les tantes se tressent à tour de rôle, suivant des techniques « traditionnelles ». Les adolescentes ne savent pas toujours tresser ainsi. En revanche, elles maîtrisent le procédé des mèches. Ces moments sont l'occasion de sociabilité féminine, le plus souvent de même classe d'âge. Au bout de quelques semaines de soutien scolaire, les sœurs cadettes de Niouma et de Diarietou m'offraient systématiquement une séance de tressage : en quelques minutes, elles s'amusaient puis se lassaient de mes cheveux « *trop mous* » (Mariama).

Compte tenu de la nature de leurs cheveux, les filles ne peuvent renoncer aux techniques capillaires, sinon en se faisant couper les cheveux très courts (rare). En revanche, elles recourent de plus en plus aux mèches, une technique que les « mamans » n'emploient pas (excepté quelques mamans « acculturées »). Les adolescentes se différencient ainsi des critères esthétiques et des codes de la génération précédente.

« Entre persistance et abandon »

B. Zongo (1996) montre que le vêtement des étudiants africains en France se situe « entre persistance et abandon », et varie suivant la situation dans laquelle chacun se place au sein de la société française. La classe d'âge sur laquelle j'ai travaillé (les enfants et les adolescents) se distingue de leurs aînés (les adultes), en conservant le vêtement d'origine dans l'espace privé et en le rejetant à l'extérieur. Or, « la modification des systèmes vestimentaires est l'une des conséquences les plus visibles de l'acculturation » (Delaporte 1980), ce à quoi les parents se résignent, compte tenu du contexte prépondérant. Je partirai de la conclusion de B. Zongo, pour préciser la mienne, que j'élargirai aux différents marqueurs examinés.

III-4-1- MARQUEURS « EMBLEMATIQUES »

Entre évolution interne et emprunts extérieurs

Les différents « *marqueurs emblématiques*, traits reconnus et retenus par les usagers comme symboles d'identité et d'altérité » (Bromberger, Centlivres, Collomb 1989 : 140) de ces jeunes sont à examiner sur un axe, entre intériorité et extériorité. « Cette dialectique du privé et du public structure les stratégies identitaires des jeunes et distribue leurs attitudes dans les différents espaces d'évolution » (Timera 1996 : 123). Ces enfants changent d'identité d'un espace à l'autre : ils sont africains ou d'origine africaine (ou musulmans) à la maison, des enfants ou des adolescents en France à l'extérieur, et des élèves à l'école. Autrement dit, « l'assignation différentielle des identités en jeu dans les espaces dont la frontière recoupe en gros la ligne de partage entre le privé et le public » (*op. cit.* : 123). J'ai montré que, dans l'espace privé, ils sont imprégnés par la culture des parents (elle-même re-définie, ré-élaborée en fonction notamment de leur niveau d'instruction, qui infère des degrés variables d'acculturation). « La socialisation de l'enfant s'opère d'abord, et sans doute pour l'essentiel, en des noyaux sociaux restreints avant de s'élargir progressivement par cercles concentriques » (Erny 1995 : 20). De part et d'autre, ils en intériorisent « l'ensemble des acquis des principes culturels (croyances, normes et valeurs), des représentations collectives et des modèles et codes de référence » (Mucchielli 1986 : 15). Des identités se construisent au sein de la famille puis, dans les différents milieux que l'enfant traversera. En y participant, il élabore, par un système de rejet et d'emprunt, et définit une identité d'appartenance dans chacun d'eux. A propos des Soninké-s en France, M. Timera écrit : « C'est dans l'espace privé que la reproduction des valeurs identitaires se réalise avec le plus de force. La présence des ascendants encore porteurs de ces valeurs [...] l'absence de censure [...] des institutions (ou la possibilité de s'y soustraire) permet leur « libre » développement » (1996 : 159).

Ne décèle-t-on pas, dans leur manière d'être et dans leur forme de pensée, un antagonisme entre culture héritée et culture extra-familiale, qui se traduirait par des difficultés comportementales dans l'un ou l'autre milieu ? Badou répond à cette question en un mot : « *passivité* », de la part des jeunes d'origine africaines nés ou élevés en France. La non reconnaissance (de leur identité sociale, des adolescents en France, par la famille, et de leur identité ethnique et religieuse par la société

française) ne favorise-t-elle pas la dissimulation de l'une et de l'autre ? Or, l'identité ne s'établit que par la reconnaissance des autres. Suivant l'attachement aux valeurs culturelles identitaires des parents, dont résulte leur degré d'acculturation, les enfants ont plus ou moins de difficultés à harmoniser les exigences de la famille et celles de la société française. J. Marangé et A. Lebon montrent « le drame que vivent quotidiennement de très nombreux jeunes, ni étrangers ni français, qui n'ont d'eux-mêmes qu'une image écartelée et qui, en quête d'identité, ne parviennent souvent à se définir que par la négative, par ce qu'ils ne sont pas, ne veulent pas être ou ne parviennent pas à devenir. Cherchant à répondre à des attentes et à des exigences contradictoires, ils évoluent et grandissent dans cette confrontation d'échelles de valeurs et de modèles sociaux difficilement conciliables » (1982 : 29). Les appartenances peuvent se cumuler ou s'opposer.

De l'espace privé à l'espace public et suivant l'écart entre les deux, ils intervertissent les emblèmes spécifiques de manière plus ou moins dichotomique : se conduire, parler, se vêtir, se nourrir... des perspectives qu'ils renversent comme s'il s'agissait d'une sorte d'agissement adéquat suivant l'espace où ils se trouvent. « Dans les comportements quotidiens et dans l'espace civil, les jeunes n'affichent aucune appartenance culturelle africaine [...] Dans l'espace domestique, ils peuvent s'habiller à l'africaine ou parler le soninké mais rarement et avec beaucoup de gêne à l'extérieur » (Timera 1996 : 123). Ces pratiques, par leur « mise en scène », mettent en avant des marqueurs identitaires à travers lesquels émergent des identités socioculturelles multiples, complexes et changeantes.

En définitive, j'analyserai leur comportement identitaire en termes de spatialité, puisque en fonction de l'environnement dans lequel ils se trouvent, ces enfants et plus encore, les adolescents, font usage de référents et de marqueurs adéquats : manifestés, exprimés (confinés ?) à l'intérieur, les signes matériels et immatériels d'africanité (et de religiosité pour les musulmans) sont invisibles ou dissimulés à l'extérieur (sinon l'appartenance religieuse pendant le ramadan¹⁸¹), où les signes d'appartenance à leur groupe de pairs sautent aux yeux. Ils emploient le même langage, consomment les mêmes aliments, s'habillent avec les mêmes vêtements

¹⁸¹ A l'école, suivant la population scolaire : dans un établissement où les musulmans sont majoritaires, les élèves musulmans manifestent leur identité religieuse, tandis que dans un autre, où ils sont minoritaires, l'affirmation de cette identité est moins affichée.

(mode, marques), jouent avec les mêmes jeux (vidéo), écoutent la même musique (R'n'B, rap), pratiquent les mêmes sports (football) que leur groupe de pairs. Comme eux, ils tendent à adopter des instruments d'identification à valeur matérielle. Il n'est pas exclu que plus tard, devenus adultes, ces adolescents en viennent à une « ethnicisation » dans l'espace public (vêtements, langue...), mais durant l'adolescence, ces jeunes se conforment aux pratiques d'usage du milieu dans lequel ils se trouvent.

Il semblerait que lorsqu'ils ont le choix des référents identitaires, ces enfants, parvenus à un âge pré-adolescent, tentent de s'affranchir des modèles parentaux pour ceux des pairs (ce qui n'est pas exclusif aux jeunes gens d'origine étrangère, mais propre au facteur âge). Pour les parents, ceci entrave la différence culturelle à laquelle ils se résignent malgré eux. Cette uniformité des goûts et des pratiques (vestimentaires, linguistiques, alimentaires, musicaux, ludiques...) des enfants et des adolescents, à l'extérieur, montre qu'ils adhèrent au groupe de pairs et en quoi les apports institutionnel (école) et relationnel (pairs) agissent sur la construction identitaire, sur le façonnement de leur personnalité « externe », en tant qu'enfant ou adolescent en France. « Nonobstant ces différences familiales marquées, l'assimilation culturelle des enfants d'immigrés apparaît en fait largement accomplie, et ce, quelle que soit la nationalité ou la culture d'origine. Nés ou ayant vécu en France, scolarisés et socialisés par les institutions françaises, acculturés par les médias et surtout par la télévision, ils ont acquis, ni plus ni moins que toutes les personnes de leur âge, les façons de penser et les manières de vivre de la culture dominante du pays d'accueil » (Lepoutre 1997 : 70). En effet, les institutions extra-familiales (l'école) jouent un rôle majeur dans le processus de construction de l'identité « sociale » de ces enfants : la fonction « intégrative » de l'Etat est-elle remplie et l'« assimilationnisme » républicain est-il accompli ? A. Rivera établit que « le modèle d'intégration à la française montre aujourd'hui toutes ses limites. [...] il continue d'exiger une assimilation à la culture nationale, sans toutefois parvenir à garantir une intégration sociale, ni l'égalité ou la protection des droits universels » (2000 : 113). Or, j'y reviendrai, l'intégration ne passe-t-elle pas par la reconnaissance des différentes identités de ces jeunes, et pas seulement par leur identité « sociale » ? Est-ce par cette reconnaissance partielle qu'ils dissimulent une partie de ce qu'ils sont, ou s'ils ne se démarquent pas (lié au facteur âge ?), est-ce

en attendant de « se trouver » sur le plan identitaire ? Qu'en sera-t-il dans quelques années ? « L'avancée en âge change les manières d'agir [et] continue d'exercer une influence sur l'évolution des attitudes » (Galland 1998 : 27) et des comportements, notamment à l'égard des valeurs. En devenant adultes, ces jeunes retiendront-ils dans les mêmes proportions qu'aujourd'hui les critères identitaires propres aux deux influences (apports familial et occidental) ? A. M. Diop écrit : « Tandis que la génération de 18-30 ans s'éveille à la conscience d'appartenance à l'Afrique [...] la génération des moins de 17 ans, quant à elle, semble plus portée au milieu ambiant » (1996 : 84). La période de l'adolescence, un âge où la personnalité se construit rarement sans heurt, se caractérise par la recherche de repères identitaires. « Dans cette période transitoire et effervescente où les descendants d'immigrés cherchent à rejeter la culture de leurs pères pour adopter celle du pays d'accueil devenu leur patrie, ils s'essaient inconsciemment à des modèles de penser et de sentir nouveaux, intermédiaires, qui représentent une innovation par rapport à l'une et à l'autre culture en contact » (Abou 1981 : 59). Entre reproduction, teintée d'emprunt et de rejet, et réinvention ou innovations des valeurs culturelles des ascendants, les enfants élaborent, de manière dynamique et interactive, des niveaux d'identité qu'ils déploient, exacerbent, ou au contraire, dissimulent ou rejettent. L'identité d'un enfant d'origine immigrée, dont « une croyance solidement ancrée dans le sens commun [la] réduit abusivement [...] à sa prétendue origine ethnique [...] est plurielle et se construit à travers des rattachements multiples à des identités collectives telles que la classe sociale, le sexe, la confession religieuse, la culture, la catégorie d'âge, etc. » (Kilani 2000 : 15). En d'autres termes, l'identité qui « se détermine par des cercles d'appartenance », est « plurielle ou plutôt multidimensionnelle » (Gallissot 2000 : 133). Quant à ses « dimensions », j'examinerai les représentations que les usagers donnent, ou se donnent, de leurs identités, à travers leurs propres référents d'identification, qui mettent en évidence les niveaux d'identité dont il était question plus haut. Je montrerai en quoi ils sont signifiés variablement, en fonction surtout du contexte dans lequel se trouvent ces enfants et du type d'interaction, et que « l'identité n'est pas seulement relative, elle est fondamentalement relationnelle » (*op. cit.* : 133). Autrement dit, là où il y a communication, il y a interaction et donc fabrication d'une identité.

III-4-2- AMBIGUITE IDENTITAIRE

En Afrique, en milieu rural, les villageois se définissent en termes d'appartenances – restreintes et implicites – à la lignée familiale (patrilineaire), au village ou au groupe ethnique.

En France – en contexte et aux contacts pluriculturels – cette définition identitaire tend à s'élargir pour les parents africains (village et pays d'origine, appartenance ethnique et religieuse, statuts d'immigrés et social...) L'identité se décline plus encore pour leurs descendants : nationalité sénégalaise ou française voire double nationalité, appartenances ethnique, religieuse, scolaire, locale (ville, quartier, cité), sportive... L'identité « marseillaise » n'apparaît pas dans les discours. En dehors de ce contexte, à Paris par exemple, revendiqueraient-ils cette appartenance ?

A partir de cette multiplication des identités, en fonction de quel paramètre (contexte, interlocuteur...) ces enfants mettent-ils en avant l'un ou l'autre voire, plusieurs référents identitaires ? L'élargissement ne conduit-il pas à une certaine confusion ou « image écartelée » ? J. Marangé et A. Lebon écrivent : « La représentation de l'enfant entre deux cultures, déchiré entre les valeurs contradictoires – celles, traditionnelles que défend la famille et celles, parfois fort éloignées que propose le milieu dans lequel il vit – est devenu un lieu commun » (1982 : 29).

D'un point de vue identitaire, les enfants oscillent entre culture familiale héritée redéfinie (en contexte migratoire) et culture assignée par la société française qui, déclinée, donne lieu à des sous-cultures : pairs, scolaire, sportive, locale...

Quelle définition identitaire donnent ces enfants d'eux-mêmes ? Les réponses à la question : « Te considères-tu Africain(e) ou Français(e) ou autre (à préciser) ? », permettent une première « lecture » de leurs identités. La question de départ est réductrice. Aussi les ai-je invités, dans la conversation, à élargir les référents, sans succès. Khoumba est « *sénégalaise ! Ouais, non mais quoi, c'est pareil, ça va, non mais, c'est pareil, moi, j'ai pas trop... c'est pareil pour moi.* » Elle ne retient pas, à ce moment-là, de manière préférentielle l'un ou l'autre référent. Ada, Anna M., Jean-

Nicolas, Lauriane répondent : « *Les deux.* » Parmi eux, certains sont nés en France, d'autres en Afrique. Les deux premières ne sont jamais allées en Afrique, les deux derniers y ont vécu. Etre né en Afrique ou y avoir séjourné ne font pas sens ici. En revanche, ils ont en commun l'origine ethnique (manjak), l'appartenance religieuse, et la même place dans la fratrie (aînés). Caroline, la jeune sœur d'Ada, est « *française d'origine africaine.* » John et Mickaël (les cadets de la fratrie), contrairement à leurs aîné(e)s, se sentent unilatéralement « *français* ». Je remarque, au sein d'une même fratrie, une variation des référents d'identification. Yambi rapporte que son fils, Idrissa (10 ans), refuse d'entendre dire qu'il est africain. Il y est né, en est reparti aussitôt (à l'âge de 24 mois) et n'y est jamais retourné. Est-ce en réaction à sa trajectoire, ou grandir en France joue-t-il quelquefois en la défaveur de l'identification au pays d'origine ? Idrissa D. a été le seul à s'opposer à ce versant de son identité. Les identités culturelles se composent et se reconstituent sans cesse : quel sera son sentiment dans quelques années ? L'âge semble être un facteur de changement : « *Comme ils sont petits encore, ils savent pas* » (Christian). Bénédicte, une mère sénégalaise manjak catholique, arrivée en France à l'âge de 6 ans, se souvient : « *Au début, un peu paumée, tout est différent... A un moment, pas une perte de la culture mais il y a confusion, puis on s'intègre... puis, à un moment de sa vie où ça re-bascule, tout ce qui est manifestations africaines, la communauté, tu essaies dès qu'il y a un petit truc qui se rapproche de l'Afrique [...] tu te sens proche, tu es intégré, tu as compris le système mais ton cœur est là-bas.* » Lorsque je lui demande de définir ce qu'elle entend par « communauté », elle précise : « *Des racines profondes, des intérêts identiques, une façon de voir qui se ressemble.* » Le moment où son sentiment a « re-basculé » semble correspondre à celui où elle a quitté l'institution scolaire pour entrer dans la vie active, c'est-à-dire en devenant adulte.

Mamadou T., Ismaïla D. et les enfants de Christian, des enfants et des adolescents « fraîchement immigrés¹⁸² » (respectivement en 1997 et 1996), sont tout simplement « *africains* ». Bien que les enfants se réclament, le plus souvent, d'une appartenance africaine, ils « supportent difficilement l'idée d'être perçus comme des « étrangers », « des gens qui ne sont pas d'ici » par les Français de souche » (Timera 1996 : 124). « A la différence de leurs parents, les enfants ne se perçoivent pas comme des immigrés, ce qu'ils ne sont effectivement pas » (Timera 1996 : 122), puisqu'ils ont

¹⁸² Expression empruntée à D. Lepoutre (1997)

grandi en France.

M. Timera se dit frappé par « la spontanéité et même l'évidence avec lesquelles [les enfants soninké-s] se rattachent aux pays d'origine des parents » (1996 : 122). Il s'interroge sur l'éventualité de réponses biaisées par son statut (lui-même étant d'origine africaine), « en fonction de l'interlocuteur que j'étais ». Vis-à-vis de moi, les réponses ont été plus nuancées. Les enfants interrogés l'ont été, le plus souvent, en présence de leurs frères et sœurs, en l'occurrence, les enfants de Christian. Seuls, auraient-ils donné les mêmes « réponses » ? En l'absence du père, ces enfants m'ont pourtant répondu de manière univoque, tandis qu'aux yeux du père, ils sont « *coincés* », « *entre deux* », autrement dit ils ont du mal à se situer. J'ai interrogé Christian, à propos de ses enfants : « *Ils se disent parfois Sénégalais, c'est entre deux, [ils disent] : « Non, je suis pas sénégalais, je suis français quand y avait la coupe du monde, on est en France, moi je suis français. » Ils sont coincés, ils sont là. [...] C'est vrai qu'ils sont français et tout, et d'origine sénégalaise.* » En fonction de l'interlocuteur et, semble-t-il, d'évènements identificatoires tels que la coupe du monde de football, les référents tendent à glisser. De même, lorsque la chanson « Belsunce break down¹⁸³ » est sortie, les élèves du collège Vieux-Port résidant dans le quartier de Belsunce revendiquaient fièrement leur appartenance à ce quartier en particulier, et à Marseille en général. Les référents d'identification sont retenus de manière préférentielle et variable. « L'identification [affirmation ou assignation identitaire] procède par projection communautaire [dans laquelle] l'interaction est fondamentale » (Gallissot 2000 : 134]. Le plus souvent, les identités sont empruntées d'un rapport émotionnel (Diarietou « *préfère* » être africaine).

J'ai posé la question, de savoir comment les enfants d'origine africaine se situent, à Marie (une grand-mère sénégalaise manjak catholique) : « *Ça dépend, ils sont solidaires des Africains, par la musique, l'alimentation, mais ils se sentent français.* » L'identité est « une donnée première de l'existence individuelle, [et] apparaît comme indissociable de la formation sociale, modalité de l'existence du groupe, qui ne peut se reconnaître comme tel qu'à travers un principe d'unification identitaire » (Bromberger, Centlivres, Collomb 1989 : 137). La question de l'appartenance n'est pas exclusive. Les stratégies d'identification et de distanciation, sans cesse à l'œuvre,

¹⁸³ Extraite de la bande originale du film « Comme un aimant » (tourné à Marseille) co-signé par Akhenaton (I am, groupe de rap « marseillais »)

sont variables suivant les acteurs et le contexte. Ainsi, « l'identité [...] se construit [...] dans le rapport à l'autre et dans la différence, définie tout à la fois par l'autre et contre l'autre » (*op. cit.* : 141).

Les arguments des jeunes oscillent entre identification autour de l'origine des parents, des identités familiales et « intégration » à la culture française, en France où ils se sentent chez eux. Les éléments identitaires et identificatoires sont à analyser en termes de niveaux d'identités ou « échelles multiples, faisant ressortir la hiérarchie des appartenances » (Bromberger 1987 : 82). De manière pluridimensionnelle, ces jeunes ont une identité religieuse (musulman ou catholique), une identité culturelle (africaine – natifs ou originaires –, française, marseillaise), une identité nationale (sénégalaise, malienne ou française), une identité ethnique (manjak, soninké...), une identité sociale (enfant, adolescent, élève). Toutes sont plus ou moins affirmées, exacerbées (l'identité religieuse le jour de l'Aïd) ou dissimulées (l'identité africaine dans le cadre scolaire), en fonction de la situation d'interaction (contexte, interlocuteur). M. Timera définit en termes de « dynamique identitaire » ce processus relativement complexe, dont il est « facile d'en étaler les divers niveaux et paramètres [et] difficile d'en construire la hiérarchie et la logique d'ensemble » (1996 : 161).

L'étude montre que la construction identitaire ne s'effectue pas aux dépens de l'un ou l'autre référent ni même par la somme de plusieurs, mais en fonction de la spatialité, entre le privé et le public. L'usage des marqueurs (cf. *supra*) procède de la même manière : certains traits distinctifs sont dissimulés en public, d'autres y sont déployés. « Le processus d'activation de ces paramètres identitaires et leur hiérarchisation sont fonction des situations dans le temps et dans l'espace » (Timera 1996 : 194). En définitive, pour en saisir la dynamique, il faut pouvoir déterminer dans quelles conditions les valeurs identitaires s'expriment dans l'espace (à la maison, à l'école...) et en fonction de l'interlocuteur (famille, pairs...). Ces identités se construisent dès l'enfance et tout au long de la vie sur trois principaux réseaux d'interaction : l'éducation familiale, dont la trajectoire parentale influe sensiblement sur les représentations et les pratiques de l'enfant, l'éducation institutionnelle (la société, l'école) et l'éducation relationnelle, par les pairs. L'enfant façonne variablement sa personnalité entre culture héritée, influences et choix individuels.

Ces éléments identitaires, variablement structurés, permettent à l'individu de se définir et de se situer dans le monde. « L'ensemble de [ces] traits définissent l'individu et par lesquels il se définit face aux autres » (Taboada-Leonetti 1990 : 44).

Guethy se sent « *Sénégalaise... En fait, on a la nationalité française c'est sûr.* » Même s'ils bénéficient de la nationalité française, les enfants revendiquent le plus souvent leur identité « africaine ». Les enfants nés en Afrique, arrivés avant les années 90, sont « citoyens » français. Pour les autres, la procédure d'acquisition de la nationalité française est devenue incertaine depuis les lois « Pasqua » de 1993.

En milieu « peu acculturé », l'identification des enfants par les parents repose sur deux versants : leur appartenance aux identités familiales et communautaires (dont l'islam est au centre pour les musulmans) comme véritable identité des enfants et leur statut juridique (la citoyenneté française pour ceux qui l'ont). « Inculquer » le sentiment d'être français à leurs enfants nés sur le sol français est absent du projet parental » (Timera 1996 : 118). Aussi, « conscients du projet de leurs parents de faire d'eux des Africains, les jeunes essaient de rester fidèles à cette image » (*op. cit.* : 124).

En revanche, les parents « plus acculturés » mettent en avant l'importance des deux cultures, et ne privilégient ni l'une ni l'autre, mais apportent une base propre à chacune, pour que les enfants soient et se sentent « *intégrés* », qu'ils aient un « *statut* » dans les deux pays. Tout en donnant les moyens, matériels et immatériels, aux enfants de « *s'intégrer* », ils s'attachent à leur expliquer d'où ils viennent et quelles sont leurs « racines » (un terme que les enfants n'emploient pas). « *Y a des enfants ici, pour eux, ils sont pas d'origine africaine, ils sont nés ici, donc eux, c'est des Français, mais ils connaissent pas leur origine, et je me dis que c'est une erreur quand même des parents, de ne pas leur en parler. Parce que, sinon, à la longue, ces enfants, lorsqu'ils seront grands, ils vont avoir des enfants, déjà qu'ils connaissent pas leur origine, le jour où ils auront des enfants... donc, pour eux, ils sont français d'origine française, ça va être une génération comme ça, sans connaître leur origine* » (Christian). S'agit-il, comme pour Binette, de maintenir, pour elle-même, et de transmettre à ses enfants sa culture d'origine dans la perspective du retour ? « *Je suis intégrée mais je garde mes traditions, c'est pas une question d'intégration, [il y a des étrangers] qui ont oublié leurs racines, qui veulent vivre comme les Européens,*

peut-être c'est des gens qui sont appelés à vivre ici toute leur vie, moi, si je fais tout ça, si je fais comprendre à mes enfants ce qui faut faire et ne pas faire, je vais pas vivre éternellement en France, un jour, je vais rentrer chez moi, c'est dommage que je rentre chez moi et que j'oublie tout ce que j'avais appris ! » En transmettant les valeurs, les codes et les pratiques de chacun des deux pays, les parents considèrent que leurs enfants pourront vivre, sans être en décalage, en France et en Afrique, si la perspective de départ est un jour réalisée. Tous les parents envisagent de retourner « *un jour* » en Afrique, « *avant d'être vieux* », sans toutefois projeter ce retour à court ni à moyen terme. « *On est divisé, comme si on avait deux patries, on est là-bas, on a envie d'être ici, on est ici, on a envie d'être là-bas, ce qui nous sauverait, c'est de mettre les deux ensembles, mais on est divisé, et ce sera toujours le problème ici [...] voir la famille, se ressourcer et revenir* » (N'Dack). A la différence des parents, les enfants ne connaissent pas, sinon mal, l'Afrique. Bien qu'ils soient « des enfants qui ne sont ni d'ici ni d'ailleurs » (Diop 1996 : 161), beaucoup rejettent l'idée d'aller vivre en Afrique. « *Certains, ils se sentent plus français, non, c'est plutôt ambigu, celui qui est le plus français [l'un des enfants de N'Dack], il adore le Sénégal, il aimerait aller y vivre, et les autres sont divisés, même lui qui aimerait y vivre, il y va un moment, il va vouloir [re]venir, c'est ça le problème...* » L'ambivalence perceptible dans les référents d'identification de la part des enfants et des adolescents l'est aussi à travers leur perspective (géographique) d'avenir. Niouma ne sait pas si elle préfère vivre (aujourd'hui comme à l'avenir) en Afrique ou en France, tandis que sa sœur Diarietou, comme Samba, souhaiteraient vivre dans les deux pays à la fois. Le plus souvent, ils n'envisagent pas d'aller vivre en Afrique. Ils se sentent davantage chez eux en France, où ils préfèrent rester « *par habitude* », disent-ils.

La France et ces enfants : quelle reconnaissance ?

Ils ont grandi en France, mais tous ne se considèrent pas « français ». Quel regard porte la société française sur ces jeunes ? Et quelle en est leur réaction ? « Ils prennent conscience du fait qu'ils sont effectivement « français » [...] l'attitude des Français à leur égard ne leur donne pas le sentiment d'être acceptés en France et traités comme les autres » (Schnapper 1991 : 196). La société française ne leur reconnaît, le plus souvent, que leur état civil ou stigmatise leurs origines africaine (immigrée) et musulmane. L'affirmation des identités culturelle ou ethnique et

religieuse (perçues comme une division ?) est contraire aux grands principes de la république : la citoyenneté et la laïcité. M. Timera (1996) montre comment les identités familiales sont « occultées » à l'extérieur, surtout dans le cadre de l'institution scolaire, qui ne leur reconnaît pas ce versant de leur personnalité. N'acquérant pas ainsi de « poids social », les identités familiales sont mises à distance, dissimulées ou niées par les enfants. Lorsque la reconnaissance de ces identités passe par la stigmatisation, les enfants, en grandissant, tendent à effectuer leur choix dans le répertoire des identités culturelles et religieuses, par contrainte ou sous l'effet de la violence symbolique (*op. cit.* : 111). Le caractère physiologique (la couleur de la peau) n'a pas été mentionné par les enfants. Seule Bénédicte, une jeune maman sénégalaise manjak catholique l'a évoqué : « *Etre africain, c'est pas être d'origine, on est noir, ça se voit.* » Qu'ils soient natifs ou originaires d'Afrique, musulmans ou catholiques, Soninké-s ou Manjak-s, qu'ils aient des parents plus ou moins « acculturés », ces jeunes gens portent physiquement la marque d'une appartenance ethnique, la trace de leur origine africaine. Ne l'évoquent-ils pas pour la simple raison que cela « se voit » ?

La reconnaissance culturelle, par certaines institutions et dans certains espaces de la société française, se résume à celle des arts (musique, sculpture). En revanche, les pratiques culinaires et alimentaires ne font pas l'objet d'une reconnaissance. Il n'existe pas plus de cinq restaurants africains à Marseille, et la mode n'est pas aux coupes ni aux tissus « africains ». Par ailleurs, les valeurs familiales et religieuses se heurtent à une forte opposition. « La langue d'origine [...] souvent ou ignorée ou maintenue dans le statut du privé, presque du secret ou dévalorisée, stigmatisée » (Timera 1996 : 112). Le plus souvent, les « Français » ignorent tout de ces civilisations (passées et contemporaines), sinon les famines et les guerres « tribales » (un terme véhiculé par les médias). Pour eux, les Africains « se ressemblent tous », et ils n'en perçoivent pas la diversité (ethnique et religieuse). L'image, qu'ils en ont, n'est pas forcément négative, néanmoins les cultures « africaines » ne suscitent pas chez eux de curiosité. Je retiens des propos de « non Africains », à l'égard des Africains, qu'ils « parlent un dialecte », qu'ils ne « s'habillent pas comme nous », qu'ils « restent entre eux », etc.

L'ignorance latente résulte-elle de l'esclavagisme et du passé colonial ? Les enfants intègrent-ils ces stigmates ? Se construisent-ils, en partie, à partir de cet obscurantisme ? Je remarque chez ces jeunes, d'une part, une certaine introversion, d'autre part, une sorte de pudeur, de gêne à parler de leur culture familiale. Sans les y inviter, ils n'en évoquent pas les pratiques ni l'histoire. « L'acculturation n'est pas en elle-même conflictuelle ou douloureuse. Tout dépend de la situation respective des deux cultures qui s'affrontent dans l'expérience intime de l'individu et de l'écart qui les sépare. Si elles se reconnaissent mutuellement, la complémentarité a des chances de l'emporter sur le conflit » (Erny 1973 : 163-164). Or, la famille ne reconnaît pas toujours la « culture » occidentale et ses influences dans la personnalité des enfants, et la société ignore presque tout de la culture « africaine » ou en stigmatise des éléments. J. Kastersztejn écrit : « Nous comprenons combien la tâche des jeunes [issus de l'immigration] est difficile, car ils doivent mettre en place une double stratégie de différenciation : l'une par rapport aux membres de leur culture d'origine, l'autre par rapport à ceux de la culture d'accueil. N'est-ce point là une des causes essentielles des difficultés d'adaptation de cette population » (1990 : 38).

Quelle revendication des identités familiales ?

L'identité est une question de reconnaissance. Or, elle est ici amputée de part et d'autre. Par conséquent, ils « *ne savent pas où se placer, ils ne sont pas reconnus, ni ici, ni là-bas.* » Badou¹⁸⁴ reproche à ses semblables (à la différence d'être nés ou d'avoir grandi en France), leur « *passivité et [d'attendre] que les choses viennent, alors que les Maghrébins revendiquent et s'activent même si c'est négativement [par la violence, la provocation]* », ainsi que le « *flottement* » par rapport à qui ils sont, d'où des « *problèmes d'intégration* ». Rares sont les revendications identitaires, qu'elles soient ethniques ou sociales, au moyen de manifestations matérielles, verbales ou politiques. Les jeunes issus de l'immigration nord-africaine sont, dit-il, « *différents [des « Noirs-africains»] du point de vue du tempérament* » : les premiers « *s'expriment en agressant, cassant ou volant, mais ils s'expriment !* » Son propos est certes stéréotypé, toutefois, leurs manifestations ou revendications identitaires, essentiellement verbales et en termes de reconnaissance, sont un fait. Il n'y a pas de mouvement africaniste, alors que l'arabisme et l'islamisme existent. Un groupe d'adolescentes d'origine nord-africaine, interviewées dans le cadre d'un

¹⁸⁴ Wolof musulman en France depuis 1991 pour ses études (supérieures).

documentaire télévisé (Arte), revendiquaient principalement ceci : « *On attend au moins ne serait-ce qu'une reconnaissance. Nos parents, vous les avez jamais reconnus, nous, c'est pas nos parents !* » L'immigration nord-africaine est antérieure à celle de l'Afrique de l'Ouest, aussi peut-on se demander si, dans les années à venir, ces enfants n'auront pas ce type de revendications ? Ou bien, tant qu'ils ne seront pas reconnus en tant que Français à la maison et Africains par la société française, le « flottement » continuera de les enfermer ?

Des revendications émergent : certaines adolescentes valorisent leur culture d'origine, d'autres s'y opposent. Ces dernières se révoltent contre les projets qu'a faits pour elles leur famille. Hormis Diarietou, dont l'avenir tracé par ses parents s'oppose à ses projets professionnels, aucune autre adolescente ne m'a signifié son désaccord en la matière. Dans la presse¹⁸⁵, entre juin et septembre 2000, le récit de vie de Fatoumata, une lycéenne parisienne, a fait couler beaucoup d'encre. Cette jeune fille « *Sénégalaise, née en France* » raconte avoir été « *séquestrée par [sa] famille au Sénégal à cause de [son] petit ami français.* » Elle se considère « *moderne* » malgré sa « *bi-culture* », et sait, mais ne l'admet pas, qu'« *une Sénégalaise ne choisit pas son mari.* » Elle comprend toutefois que ses « *parents souhaitaient la continuité de la culture, pour leurs enfants, pour leur bien, ne pensaient pas à mal...* » Fatoumata a aujourd'hui « *coupé les ponts* » avec sa famille. Celles qui y sont contraintes se résignent le plus souvent aux choix faits pour elles par la famille. S'y opposer génère une rupture avec la famille et avec la communauté tout entière, une perspective difficile à envisager (affectivement et matériellement).

Plus fréquemment, les adolescentes blâment les filles « non africaines » qui « *ne font rien chez elles !* » (Guethy). « Chaque trait culturel, chaque coutume ou « savoir-faire » peut devenir l'objet de cette valorisation [de leur « culture » d'origine] » (Malewska-Peyre 1990 : 127), une réaction qui tend vers « le développement d'une attitude critique envers la civilisation occidentale » (*op. cit.* : 127). Elles donnent implicitement de la valeur aux tâches domestiques et autres responsabilités que la famille leur attribue.

¹⁸⁵ Articles parus dans *Le Monde* du 29 mai 2000, 16 et 30 juin 2000, 4, 11 et 19 juillet 2000, 10 octobre 2000 ; dans *Le Point* du 21 juillet 2000 (p. 29).

Les valeurs de l'islam font aussi l'objet d'arguments. « Dans les sociétés postmigratoires européennes, l'affirmation religieuse peut être une marque d'ethnicité importante et représenter une réponse identitaire à l'exclusion sociale, politique et culturelle dont souffrent certaines catégories ethniques d'origine immigrée. C'est notamment le cas de certains jeunes français nés de parents originaires d'un pays où prédomine l'islam » (Martiniello 1995 : 88). L'affirmation religieuse surgit surtout lors des fêtes religieuses et du mois du ramadan, à l'occasion desquels se cristallisent un sentiment d'appartenance communautaire. Si je n'ai pas mentionné ce versant de leur identité, c'est qu'eux-mêmes l'affirment moins que leur identité d'« Africain ». C'est comme si, compte tenu de la forte proportion d'élèves musulmans (dont certaines pratiques sont tolérées donc reconnues) dans la plupart des écoles de Marseille, ils n'avaient à se démarquer. De même que « le rapport à l'islam découle d'une longue tradition marquée par la revendication [...] d'une identité islamique, [...] la revendication d'une appartenance religieuse islamique pose-t-elle peu de problèmes à l'enfant qui se trouve pris en charge par l'institution, intégré de fait dans une appartenance religieuse. A bien des égards, la démarche n'est pas individuelle et n'exige aucun choix, aucun effort de l'enfant » (Timera 1996 : 112). Si l'on reconnaît la confession musulmane des enfants d'origine africaine, l'amalgame peut être lourd de sens pour les enfants d'origine manjak, qui eux sont catholiques. Christian rapporte : « *Ils [les enfants en général] confondent la religion avec l'origine, ils [ses enfants] me disent : « Papa, à l'école, les enfants, ils me disent que nous, on est français, on est d'origine française parce qu'on fait la prière [chrétienne] », donc eux, en Afrique, tout ce qui vient d'Afrique, c'est des musulmans, dès qu'on voit un chrétien, pour lui, le chrétien n'est pas descendance d'Afrique, descendance d'Europe ! Je ne sais pas comment on les enseigne chez eux, comment ils font, mais à maintes reprises, mes enfants, ils me disent ou bien, ils mangent du porc, ils disent nous, on est pas des Sénégalais parce qu'on mange le porc ! »* En effet, un présupposé largement répandu (commun aux deux générations) associe origine africaine et confession musulmane. Est-ce parce que la majorité des Comoriens (nombreux à Marseille) est musulmane ? Or, si l'institution reconnaît l'appartenance musulmane, « il n'en va pas ainsi d'autres formes de l'identité familiale » (Timera 1996 : 112). Revendiquer cette identité suppose d'aller à l'encontre des valeurs dominantes, une perspective pénible pour les enfants et rejetée par les adolescents. La population scolaire la plus souvent musulmane dans la

plupart des écoles à Marseille et le déclin religieux dans la société française ne favorisent pas l'affirmation religieuse des enfants catholiques.

En définitive, la famille reconnaît aux enfants leurs identités familiales et partiellement (les parents acculturés) leur identité de « Français ». Au contraire, la société française les identifie en tant qu'« enfants d'origine immigrée », tente de les « fondre » dans le « creuset français » (Noiriel 1988), et ignore ou stigmatise leurs identités familiales. Or, les jeunes « occultent l'altérité qui, à leurs yeux, représente souvent un stigmate, et revendiquent plutôt la citoyenneté commune » (Timera 1996 : 117). L'école, le lieu de formation d'un savoir social, autrement dit où l'on apprend à entrer dans la société, à devenir citoyen, exerce un poids conséquent dans la « construction » des enfants. Par conséquent, ils agissent en fonction de la culture dominante et reconnue, à laquelle ils s'identifient : au groupe d'origine (identités familiales) dans l'espace domestique, et en dehors, au groupe de pairs (identités sociales).

CONCLUSION

Il ressort de cette recherche que les enfants d'origine africaine, musulmans ou catholiques, à Marseille oscillent entre deux dynamiques d'affirmation identitaire.

En inculquant des valeurs et des pratiques référentielles, la famille transmet aux descendants les moyens de s'identifier aux identités familiales, que ces derniers privilégient dans l'espace privé.

En dehors du cadre familial, les enfants et les adolescents sont engagés dans un processus de socialisation : les institutions comme l'école et les relations avec les pairs cherchent à leur faire adopter les attitudes de conformisme social.

Chaque cadre de socialisation (la famille, l'école) est fondé sur un certain nombre de valeurs, de normes et de pratiques, qui se rejoignent ou s'opposent, et dont le décalage se resserre par l'instruction des ascendants, qui rend possible l'acculturation et joue sensiblement sur celle des descendants.

De manière binaire, ces enfants ont à négocier leur place et leurs rapports, dans le

privé, avec la famille et la communauté, et dans le public, avec la société française, et dont les identifications s'affirment en fonction des situations et des relations familiales ou sociales. Ils sont africains ou musulmans vis-à-vis des parents et « doivent » devenir « français » pour la société française, et adoptent les attitudes établies dans les milieux respectifs. Reste à savoir si cette génération et celle à venir « fusionneront » dans le « creuset français » (Noiriel 1988), dont il faut avoir une image dynamique : l'« identité française » n'est que l'identité d'un temps t.

Aussi ai-je circonscrit ma recherche, afin de définir précisément les situations d'interaction et la nature des compromis, et afin d'examiner comment s'élaborent et se manifestent les stratégies identitaires complexes. En outre, il s'agit de « notions courantes autour desquelles règne la plus grande confusion à cause de leur caractère idéologiquement fortement affirmé » (Kilani 2000 : 9). Les phases d'analyse et d'écriture ont été marquées par une difficulté latente dans l'usage (obstrué) et la définition (laborieuse) des notions nécessaires à cette recherche, telles que « immigration », « acculturation » ou encore, « groupe ethnique » et « culture », devenues ambiguës, génériques et minées (médiatiquement, politiquement). Aussi les ai-je employées comme des « raccourcis pratiques » (Rivera 2000 : 97), et définies dans le cadre d'un contexte donné, en précisant qu'elles ne valent pas forcément pour un autre. En définitive, le travail de contextualisation de l'objet, sans pour autant l'isoler, s'avère fondamental. Penser ce type d'objets (mouvants), que sont les identités culturelles, doit emprunter divers cheminements de réflexions pour progresser. Il faut en outre garder à l'esprit que les identités ne sont jamais figées, mais malléables et changeantes, pour les usagers comme pour ceux qui les leur attribuent, une variabilité à envisager et à déterminer dans une perspective dynamique et interactionniste.

L'ethnologie demeure un domaine de connaissances peu connu et souvent réservé aux seuls spécialistes. Des applications pourraient-elles en émerger, non pas en un système cloisonné mais nécessitant au contraire une approche pluridisciplinaire ? En lisant un article intitulé « Quelle prévention pour la violence » dans la revue Valeurs¹⁸⁶, je relève qu'une équipe enseignante et éducative (école primaire) a récemment constaté l'efficacité de certaines stratégies éducatives qu'ils appliquent de manière expérimentale, et s'en font les initiateurs. Or, je retrouve les principes en

¹⁸⁶ Publiée mensuellement par la Mutuelle Générale de l'Education Nationale (nov. 2000).

question appliqués depuis des générations dans les familles africaines. Il s'agit notamment de « l'idée [...] selon laquelle les enfants font des bêtises parce qu'ils n'ont rien d'autre à faire. » Or, les enfants « africains », occupés par des tâches domestiques, par l'éducation des plus jeunes ou par une activité sportive, ne restent pas oisifs très longtemps dans l'espace résidentiel. Ces initiateurs proposent aussi de « définir clairement les règles et les sanctions [et la] place accordée à l'élève, qui doit pouvoir tenir un rôle. » Ici encore, je peux transposer ces principes à ceux de l'éducation familiale « africaine ». L'article indique ensuite que « le respect [...] destiné aux enfants de cinq à douze ans [facilite l'] interaction entre pairs. » Or, la fratrie en milieu africain s'éduque entre elle et le principe du respect (à l'égard des plus jeunes comme des anciens) permet la cohésion. Ces programmes pédagogiques précisent enfin être appliqués aux plus jeunes ; j'ai montré que les parents africains s'attachent à éduquer les enfants « le plus tôt possible ». Cette équipe (pédagogues, enseignants...) a élaboré un champ d'action en « découvrant » l'efficacité de ces principes éducatifs et a choisi de les appliquer dans leurs écoles et de, progressivement, les diffuser à d'autres. Le parallèle entre le projet de ces « néo-pédagogues » et le champ de la recherche anthropologique peut paraître équivoque. Toutefois, il pourrait orienter vers une nouvelle réflexion sur de potentielles pistes ou applications de la discipline ethnologique, en matière de pédagogie et de recherches en sciences de l'éducation.

La pluriculturalité à Marseille et les questions qu'elle soulève, en particulier celle des rapports entre les communautés (ethniques ou religieuses), ou entre elles et les (représentants des) institutions d'Etat, constituent un « matériau » que les ethnologues sont à même de travailler, pour en élaborer du savoir. En premier lieu, il s'agit des façons de penser et de faire des usagers, des discours et des pratiques variables suivant le milieu d'origine (social, ethnique et religieux). Or, la population que compte la ville de Marseille multiplie cette variété, une richesse culturelle qui, explicitée aux « homo-exogènes », ceux dont l'appartenance culturelle et la confession religieuse diffèrent, devrait ouvrir la voie vers la reconnaissance des identités de chacun. L'ethnologue peut en être le médiateur. Les résultats de ma recherche reposent sur l'un des modes différenciés d'éducation et de transmission du tissu social français. Des applications, destinées à un plus large public, peuvent émerger. Elles s'adressent à toute personne en relation, dans un cadre professionnel,

avec des enfants, des adolescents ou des adultes étrangers ou d'origine étrangère, par exemple, le personnel éducatif et enseignant de l'Education nationale ou les travailleurs sociaux, le personnel hospitalier, carcéral...

La discipline ethnologique ne pourrait-elle pas développer ce type d'applications afin, notamment de réorganiser les relations à l'école comme aux autres institutions d'Etat (pénitentiaire, policière, judiciaire...) ? En diffusant les résultats d'études de terrain, l'« Autre » serait peut-être perçu non plus de manière confuse, monolithique ou stigmatisée, mais discerné et reconnu. N'appartient-il pas à l'ethnologue d'établir un « pont » entre les « groupes » ? La discipline ne pourrait-elle pas permettre de pallier le manque de connaissances et de reconnaissance ?

BIBLIOGRAPHIE

ABOU Selim,

- 1981 (rééd. 1986), *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris
- 1986, *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris

ADH-DAHABI,

- 1993, « Les 70 interdits de l'islam (Al Kabair), in *Panoramiques n° 11 : Mon Dieu, pourquoi tous ces interdits ? Judaïsme, christianisme, islam, etc.*, pp. 54-56

ALAOUI Driss,

- 2000, « Regard interculturel sur l'effritement de l'autorité paternelle », in *Cultures en mouvement n° 32 (nov.) : Eduquer sans frontières*, pp. 42-46

AMSELLE Jean-Loup et M'BOKOLO Elikia,

- 1985, *Au cœur de l'ethnie. Ethnie, tribalisme et Etat en Afrique*, La Découverte, Paris

BARE Jean-François,

1991, « Acculturation », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris.

BAROU Jacques et VERHOEVEN Moniel,

1997, « Alimentation et rôles familiaux : la cuisine familiale des immigrés africains » in *Ethnologie Française*, XXVII, janv.-mars, pp. 96-102

BARRERE Anne et MARTUCCELLI Danilo,

1997, « L'école à l'épreuve de l'ethnicité » in *Les Annales de la recherche urbaine n°75 (juin) : L'école dans la ville*, pp. 51-58

BARROT Pierre,

1994, *L'Afrique côté cuisines. Regards africains sur l'alimentation*, Syfia, Paris

BARTH Frederick,

1995, « Les groupes ethniques et leurs frontières, in *Théories de l'ethnicité*, POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J., PUF, Paris, pp. 203-249

BARTHON Catherine,

1997 « Enfants d'immigrés au collège, intégration ou ségrégation scolaire ? » in *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, sous la dir. de F. AUBERT, M. TRIPIER, F. VOURC'H, L'Harmattan, Paris, pp. 93-106

BELL Quentin,

1992, *Mode et société. Essai sur la sociologie du vêtement*, PUF, Paris

BENKHEIRA Mohammed-H.,

1995, « La nourriture carnée comme frontière rituelle. Les boucheries musulmanes en France » in *Archives de sciences sociales des religions*, oct.-déc., pp. 67-87

BERNARDI Bernardi,

1991, « Age », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris

BERNSTEIN Basil,

1975, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*,
Les éditions de Minuit, Paris

BESSIS Sophie,

1995, « Avant propos » in *Autrement n° 154 : Mille et une bouches. Cuisines et identités culturelles*, pp. 9-13

BOUBAKEUR Dalil,

1993, « Les interdits dans l'islam », in *Panoramiques n° 11 : Mon Dieu, pourquoi tous ces interdits ? Judaïsme, christianisme, islam, etc.*, pp. 50-53

BOUKHOBZA Noria,

1999, *Regards croisés sur la transmission mère-fille dans un contexte migratoire*, Thèse de Doctorat sous la direction de C. Fabre-Vassas, EHESS

BOURDIEU Pierre,

1996, *Sur la télévision*, Liber, Paris

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude,

1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Minuit, Paris.

BROMBERGER Christian,

- 1979, « Technologie et analyse sémantique des objets : pour une sémiotologie » in *L'Homme, XIX (I)*, pp. 105-140

- 1987, « Du grand au petit. Variations des échelles et des objets dans l'histoire récente de l'ethnologie de la France », in *L'ethnologie en miroir* (ouvr. coll.),
Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 67-94

- 2002, « Pour une ethnologie de l'homme ordinaire » (entretien), in *Sciences Humaines n° 127 (mai) : Le monde des jeunes*, pp. 36-39

BROMBERGER Christian, CENTLIVRES Pierre, COLLOMB Gérard,

1989, « Entre le local et le global : les figures de l'identité, in *L'autre et le semblable*, dir. par SEGALEN M., Presses du CNRS, Paris, pp. 137-146

CALVET Louis-Jean,

1994, *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*, Payot et Rivages, Paris

CAMILLERI Carmel,

1985, *Anthropologie culturelle et éducation*, UNESCO, Paris

CHARLOT Bernard, BAUTIER Elisabeth, ROCHEX Yves,

1992, *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, A. Colin, Paris

CHORON-BAIX Catherine,

2000, « Transmettre et perpétuer aujourd'hui », in *Ethnologie Française*, XXX (3), pp. 357-360

CLAVERIE Elisabeth,

1991, « Sanction », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris

(Le) CORAN (trad. BLACHERÉ Régis)

1980, *Maison neuve et Larose*, Paris

DELAPORTE Yves,

- 1979, « Pour une anthropologie du vêtement » in *Vêtement et Sociétés I*, Musée de l'Homme, Paris, pp. 3-13

- 1980, « Le signe vestimentaire » in *L'Homme*, XX (3), juillet-septembre, pp. 109-142

- 1991, « Vêtement », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris

DEROUET Jean-Louis,

2001, Les savoirs scolaires sous le feu des critiques, in *Sciences Humaines* n° 121 (nov.) : *Quels savoirs enseignés ?*, pp. 26-29

DE RUDDER Véronique,

1997, « Quelques problèmes épistémologiques liés aux définitions des populations immigrantes et leur descendance, in *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, sous la dir. de AUBERT F., TRIPIER M., VOURC'H F., L'Harmattan, Paris, pp. 17-44

DIOP Amadou-Moustapha,

1996, *Société Manjak et migration*, Service National des Communautés Africaines, Paris

DIOP Amadou-Moustapha et ANTOINE Michel,

1989, *Les jeunes africains en France. Synthèse d'une enquête*, Service National des Communautés Africaines, Paris

DOUGLAS Mary,

1992, *De la souillure. Etudes sur la notion de pollution et de tabou*, Maspero, Paris (trad. 1967 *Purity and danger*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London)

DUBET François,

1997, « Pourquoi va-t-on à l'école ? », in *Sciences Humaines n° 76 (oct.) : Le sens de l'école*, pp. 20-25

ELIADE Mircea, COULIANO Ioan-P.,

1990, *Dictionnaire des religions*, Plon, Paris

EL-MOUBARAKI Mohamed,

1999, "Le ramadan, un mois de privations pour entrer au paradis, in *Historia n° 62 (nov.-déc.) : Islam origine et héritages de la deuxième religion du monde*, pp. 38-41

ENCYCLOPEADIA UNIVERSALIS

1996, éd. Eyclopaedia Universalis, Paris

- AGERON Charles-Robert, « Confréries musulmanes », tome 6
- LAUROFF Dmitri-Georges, « Sénégal (République du) », tome 20
- MAQUET Jacques, « Ouolof (Royaume) », tome 20

« Serer et Wolof », tome 20

- PIAULT Marc-Henry, « Toucouleur », tome 16

ERNY Pierre,

- 1987, *L'enfant et son milieu en Afrique noire*, L'Harmattan, Paris

- 1995 (1^{ère} éd. PUF 1981), *Ethnologie de l'éducation*, L'Harmattan, Paris

FOURNIER Martine,

2001, « Education » et « Famille », in *Sciences Humaines-Hors série (sept.) : Questions de notre temps*, pp. 30-33, 38-41

GALLAND Olivier,

1998, « Les valeurs de la jeunesse », in *Sciences Humaines n° 79 (janv.) : Les valeurs en question*, pp. 26-29

GALLISSOT René,

2000, *L'imbroglia ethnique* (ouvr. coll.), Payot, Lausanne

GLASSE Cyril,

1991, *Dictionnaire encyclopédique de l'islam*, sous la dir. de GLASSE C., Bordas, Paris

GOFFMAN Erving,

1973, *La mise en scène de la vie quotidienne, tome 1 : La présentation de soi*, Les Editions de Minuit, Paris

JORDI Jean-Jacques, SAYAD Abdelmalek, TEMIME Emile,

1991, *Histoire des migrations à Marseille, tome IV : Le choc de la décolonisation (1945-1990)*, Edisud, Aix-en-Provence

JOURNET Nicolas,

2000, « Penser la culture », in *Sciences Humaines : Cultures, la construction des identités (nov.)*, pp. 22-27

JUBERT Anne-Laure,

1996, *Pratiques et décors de l'espace domestique des Sénégalais de Marseille*,
Mémoire de Maîtrise dirigé par B. Martinelli, Université de Provence I

KASTERSZTEIN Joseph,

1990, « Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique
des finalités, in *Stratégies identitaires*, PUF, Paris.

KEPEL Gilles,

- 1987, *Les banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France*, Seuil,
Paris
- 1991, *Les banlieues de l'islam. Naissance d'une religion en France*, Seuil,
Paris

KILANI Mondher,

2000, *L'imbroglio ethnique* (ouvr. coll.), Payot, Lausanne

LABURTHER-TOLRA Philippe et WARNIER Jean-Pierre,

1993, *Ethnologie. Anthropologie*, PUF, Paris

LANGNER Lawrence,

1959, *L'importance d'être vêtu*, Plon, Paris

LENCLUD Gérard,

- 1987, "La tradition n'est plus ce qu'elle était...", *Terrain*, 9, octobre 1987, pp.
110-123
- 1991, « Transmission », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*,
sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris

LEPOUTRE David,

1997, *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*, Odile Jacob, Paris

LEVI-STRAUSS Claude,

1962, *La pensée sauvage*, Plon, Paris

LEYMARIE Isabelle,

1999, *Les griots wolof du Sénégal*, Maisonneuve et Larose, Paris

MAHIAS Marie-Claude,

1991, « Cuisine », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris

MALEWSKA-PEYRE Hanna,

1990, « Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires », in *Stratégies identitaires* (ouvrage collectif), PUF, Paris, pp. 111-142

MARANGE James et LEBON André,

1982, *L'insertion des jeunes d'origine étrangère dans la société française. Rapport, considérations générales et proportions*, La Documentation Française, Paris

MARTINIELLO Marco,

1995, *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, PUF, Paris

MAUGER Gérard,

1990, « Théorie des générations et théorie de l'habitus », in *Le problème des générations* (trad. MAUGER G. et PERIVOLAROPOULOU N.), MANNHEIM K., Nathan, Paris, pp. 99-115

MUCCHIELLI Alex,

1986, *L'identité*, PUF, Paris

NOIRIEL Gérard,

1988, *Le creuset français. Histoire de l'immigration : XIX^{ème} et XX^{ème} siècles*, Le Seuil, Paris

OBERLE Dominique,

1999, « Le groupe en psychologie sociale », in *Sciences Humaines n° 94 (mai) : La vie des groupes*, pp. 20-25

PAIVANDI Saeed,

2000, « L'école entre le mondial et le local », in *Cultures en mouvement n° 32 (nov.) : Eduquer sans frontières*, pp. 22-24

PITT-RIVERS Julian,

1979, « Le désordre vestimentaire », in *Vêtement et sociétés I* (ouvr. coll.), Musée de l'Homme, Paris, pp. 55-66

POULAIN Jean-Pierre,

1997, « La nourriture de l'autre : entre délices et dégoûts », in *Babel n° 7 : Cultures, nourritures*, pp. 115-139

QARADHAWI Youssef,

1995 (3^{ème} éd.), *Le licite et l'illicite en Islam*, Al Qalam, Paris

RIESMAN Paul,

1991, « Education », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris

RIVERA Annamaria,

2000, *L'imbroglia ethnique* (ouvr. coll.), Payot, Lausanne

RIVIERE Claude,

1995, *Introduction à l'anthropologie*, Hachette, Paris

RODINSON Maxime,

1993, « D'où viennent les prohibitions alimentaires chez les sémites ? » in *Panoramiques n° 11 : Mon Dieu, pourquoi tous ces interdits ? Judaïsme, christianisme, islam, etc.*, pp. 105-109

ROZIN Paul,

1995, « Des goûts et dégoûts » in *Autrement n° 154 : Mille et une bouches. Cuisines et identités culturelles*, pp. 96-105

- ROY Olivier,
2001, « L'islam et les jeunes » (entretien), in *Le monde de l'éducation* n° 298,
pp. 14-21.
- SAYAD Abdelmalek,
1991, *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, De Boeck-Wesmael,
Bruxelles
- SCHNAPPER Dominique,
1991, *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*, Gallimard,
Paris
- SEGALEN Martine,
1981, *Sociologie de la famille*, A. Colin, Paris
- SMITH Pierre,
1979 « L'efficacité des interdits » in *L'Homme XIX (1)*, janv.-mars, pp. 5-47
- SOURDEL Dominique,
1996, *Dictionnaire de l'islam*, PUF, Paris
- TABOADA-LEONETTI Isabelle,
1990, « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue » in
Stratégies identitaires (ouvrage collectif), PUF, Paris, pp. 43-84
- TEMIME Emile,
1999, *France, terre d'immigration*, Gallimard, Paris
- TIMERA Mahamet,
1996, *Les Soninké en France. D'une histoire à l'autre*, Karthala, Paris
- TRIBALAT Michelle,
1995, *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, La
Découverte, Paris

VALLET Louis-André

1997 « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration : les résultats du panel français dans une perspective comparative » in *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, sous la dir. de AUBERT F., TRIPIER M., VOUREC'H F., L'Harmattan, Paris, pp. 71-92

VINSONNEAU Geneviève,

2000, « Socialisation et identité », in *Sciences Humaines (nov.) : Culture, la construction des identités*, pp. 28-29

ZIROTTI Jean-Pierre,

1997, « Pour une sociologie phénoménologique de l'altérité : la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration », in *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, sous la dir. de AUBERT F., TRIPIER M., VOUREC'H F., L'Harmattan, Paris, pp. 233-244

ZONABEND Françoise,

1991, « Nom », in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, sous la dir. de BONTE P. et IZARD M., PUF, Paris

ZONGO Bernard,

1996, « Choix vestimentaires, interprétations culturelles et gestion identitaire chez les Africain(e)s en France » in *Se vêtir pour dire*, sous la dir. de BROUTIN Y.-E., Université de Rouen, CNRS URA 1164, pp. 161-173

Nombre de références bibliographiques : 95

TABLE DE MATIERES

REMERCIEMENTS	p. 2
SOMMAIRE	p. 3
PREAMBULE	p. 5
« Il est devenu difficile d'être parent »	p. 6
Un repas chez Mamadou S. et N'Deye	p. 7
<i>Photographie du « bol »</i>	p. 9
<i>Plan n°1</i>	p. 11
Un après-midi chez Diadié, ses épouses et ses enfants	p. 12
<i>Plan n°2</i>	p. 15
<i>Plan n°3</i>	p. 16
Repas de rupture du ramadan avec Ali, Khanify et leurs enfants	p. 17
<i>Plan n°4</i>	p. 20
Invitation au repas dominical de Thérèse	p. 21
<i>Plan n°5</i>	p. 22
<i>Plan de Marseille</i>	p. 23
QUESTIONNEMENTS	p. 24
LE TERRAIN	p. 27
MARSEILLE	p. 30
POPULATIONS D'ENQUÊTE	p. 33
Emigration et situation économique	p. 33
Revendication ethnique des usagers	p. 36
Des musulmans de rite malikite, et des chrétiens catholiques	p. 38
TABLEAU 1 : LES PARENTS	p. 40
Synthèse	p. 45
TABLEAU 2 : LES ENFANTS	p. 46
Synthèse	p. 49
<i>Carte d'Afrique</i>	p. 50

PREMIERE PARTIE : L'EDUCATION DANS LE CADRE FAMILIAL	p. 51
I-1- STRUCTURE ET EDUCATION FAMILIALES	p. 52
Les femmes dans l'éducation des enfants	p. 54
Le père, les hommes	p. 56
Les aînés	p. 57
Principe de séniorité	p. 61
Le respect	p. 64
La majorité...	p. 66
... l'âge du bilan	p. 68
« <i>Dès le début</i> »	p. 69
Contrôle continu	p. 72
Les sanctions	p. 77
Causes des sanctions	p. 78
« <i>Priver de...</i> »	p. 80
Sanctions physiques	p. 82
Une relation de confiance	p. 85
Portée de l'éducation transmise	p. 87
I-2- TRANSMISSION	p. 91
« <i>Raconter l'Afrique</i> » pour transmettre « <i>des racines</i> »	p. 91
Modes de transmission	p. 93
Mimétisme gestuel : l'exemple culinaire	p. 96
Cuisine et religion	p. 100
Transmission par immersion	p. 101
Un indicateur : le réfrigérateur	p. 102
Quand les mères travaillent	p. 104
Où et comment mange-t-on ?	p. 106
« <i>Bol</i> » commun ou assiette individuelle	p. 107
Transmission et répartition sexuelle des tâches domestiques	p. 109

I-3- APPRENTISSAGE DE LA FOI ET DES RITES RELIGIEUX	p. 112
Indicateur d'appartenance religieuse : le prénom	p. 112
<i>Schéma de transmission du prénom n°1</i>	p. 115
<i>Schéma de transmission du prénom n°1</i>	p. 117
Apprentissage de la foi et des rites religieux	p. 119
L'école coranique	p. 122
<i>Photographie d'une « salle de prières »</i>	p. 128
Le « <i>libre choix</i> » en milieu catholique	p. 129
Quelques espaces résidentiels	p. 131
Le mobilier	p. 131
<i>Plan n°6</i>	p. 132
Entre Kaaba et crucifix	p. 135

DEUXIEME PARTIE : EN DEHORS DU CADRE FAMILIAL p. 137

II-1- SOCIALISATION EXTRA-FAMILIALE	p. 138
En France, déclin des valeurs et des rôles assignés	p. 139
Quand le droit des enfants outrepassse celui des parents	p. 142
A la source...	p. 146
... « <i>l'étalage</i> »	p. 147
Un exemple de consommation : les fêtes de fin d'année	p. 149

II-2- LA TELEVISION	p. 152
La publicité	p. 152
Fréquence	p. 153
Programmes	p. 154
Les informations télévisées	p. 158
Censure parentale	p. 160

II-3- L'ECOLE	p. 163
L'« <i>école française</i> » et les parents africains : un rapport ambivalent	p. 165
Des espoirs et des doutes	p. 167
L'école : un espace qui échappe aux parents	p. 168

II-4- L'ENVIRONNEMENT LOCAL (LE QUARTIER, LA CITE)	p. 174
« Ici, c'est plusieurs éducations différentes »	p. 178
Au-delà, des représentations (parentales) de l'altérité...	p. 180
... élaborées sur le mode éducatif	p. 181
Les Africains chrétiens et musulmans	p. 182
Les « Arabes »	p. 187
Les « Français »	p. 189
Des sorties limitées	p. 189
Une éducation valorisée	p. 192
Privilégier les relations communautaires	p. 195
Les fêtes « communautaires »	p. 199
 TROISIEME PARTIE : LES COMPROMIS	 p. 201
III-1-1- ENFANTS ET ALTERITE	p. 202
Représentations et relations communautaires	p. 203
Représentations de l'altérité des enfants	p. 204
Des fréquentations	p. 206
 III-1-2- MARIAGES	 p. 209
Mariages « arrangés » : le point de vue des parents	p. 209
<i>Schémas de parenté n°3 et 4</i>	<i>p. 210</i>
<i>Schémas de parenté n°5 et 6</i>	<i>p. 211</i>
En milieu catholique	p. 215
Mariages « arrangés » : le point de vue des enfants	p. 216
Perspectives matrimoniales	p. 218
 III-1-3- REGARDS SUR L'AFRIQUE	 p. 223
Entre souvenirs et imaginaire	p. 223
« Si j'étais en Afrique... »	p. 225
Projections géographiques pour l'avenir	p. 227
 III-1-4- VALEURS FAMILIALES	 p. 229
Qu'en disent les enfants ?	p. 229

III-2-1- DU PLURILINGUISME AU FRANÇAIS	p. 233
Environnement linguistique en milieu musulman...	p. 233
En milieu catholique	p. 241
 III-2-2- SCOLARITE ET PERSPECTIVES PROFESSIONNELLES	p. 244
Des niveaux scolaires	p. 244
Résultats scolaires	p. 245
Quels sont les moyens matériels et les supports pédagogiques ?	p. 247
Etablissements public de secteur ou privé	p. 250
Perspectives professionnelles : le point de vue des enfants...	p. 251
... et celui des parents	p. 253
 III-3-1- LEURS LOISIRS	p. 255
Cinéma, musique et jeux vidéo	p. 255
Les sorties	p. 257
 III-3-2- FOI ET RITES RELIGIEUX	p. 260
Les prières	p. 261
Le ramadan	p. 262
Les fêtes annuelles de l'Aïd-el-Fitr et de l'Aïd-el-Kebir	p. 264
Question de la transgression	p. 266
L'islam est-il un régulateur social ?	p. 268
Les catholiques	p. 269
La circoncision	p. 271
L'excision	p. 273
L'islam en France...	p. 274
... vers une reconnaissance ?	p. 275
 III-3-3- RIZ AU POISSON OU STEAK FRITES	p. 277
La cantine	p. 277
Fast-food et coca-cola	p. 280
Que mangent-ils ?	p. 283

III-3-4- PAGNE OU SPORTSWEAR	p. 286
Les jeunes et les vêtements « africains »...	p. 286
<i>Photographies de vêtements « africains »</i>	p. 288
... et réactions parentales	p. 297
Vêtement « africain » et intériorité	p. 298
En temps festifs	p. 300
« Créolisation » et « métissage » vestimentaires	p. 301
Adéquation et décence vestimentaires	p. 302
Styles vestimentaires	p. 304
La mode	p. 305
La demande (des enfants)	p. 307
L'offre (des parents)	p. 308
Le vêtement des jeunes : une marque d'appartenance sociale	p. 310
De la cordelette « protectrice » au pendentif « fashion »	p. 311
Les cheveux	p. 312
« Entre persistance et abandon »	p. 313
 III-4-1- MARQUEURS « EMBLEMATIQUES »	 p. 314
Entre évolution interne et emprunts extérieurs	p. 314
 III-4-2- AMBIGUITE IDENTITAIRE	 p. 318
La France et ces enfants : quelle reconnaissance ?	p. 323
Quelle revendication des identités familiales ?	p. 325
 CONCLUSION	 p. 328
 BIBLIOGRAPHIE	 p. 332
 TITRE et RESUME en anglais	 p. 350